Atena Editora
Ano 2022

A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS:

CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS

Priscilla Perugini

Atena
Editora
Ano 2022

A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS:

CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS

Priscilla Perugini

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

2022 *by* Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do texto © 2022 Os autores
Copyright da edição © 2022 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.
Open access publication by Atena Editora

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Atena Editora
Ano 2022

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Atena Editora
Ano 2022

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos: contribuições freireanas

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Priscilla Perugini

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P471 Perugini, Priscilla
A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos: contribuições freireanas / Priscilla Perugini. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0074-5
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.745221803

1. Surdos - Educação. 2. Contribuições freireanas. 3. Educação bilíngue de surdos. I. Perugini, Priscilla. II. Título.
CDD 371.912

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

AGRADECIMENTO A FUNDASP

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação São Paulo na concessão da Bolsa Acordo Interno de Trabalho APROPUC”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço os meus amigos por me apoiarem no desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço à Fundação São Paulo, por todo respeito e por me proporcionar a bolsa de estudos.

À Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC) e ao Instituto Educacional São Paulo (IESP), por todo apoio e incentivo.

À minha professora e orientadora, Dra. Ana Maria Saul, pelo empenho na elaboração deste trabalho, acolhimento no momento de quase 'desesperança' e por sua dedicação permeada de 'amorosidade' - a sua essência.

À banca de qualificação, composta por professoras que tanto contribuíram para a compilação final do texto.

Minha sincera gratidão ao corpo docente do programa Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, pelos ensinamentos e conhecimentos que recebi.

Agradeço à minha mãe, Vera Lucia Perugini, exemplo de vida e de educadora, fonte de inspiração na escolha da minha carreira enquanto docente.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS 1

RESUMO 2

ABSTRACT 3

INTRODUÇÃO 4

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS SURDOS NO BRASIL: HISTÓRIA, CONQUISTAS E LUTAS 11

A EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA 11

AS CONQUISTAS DOS SURDOS: DIREITOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES 17

Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 18

Decreto nº 5.626/2005 20

A EDUCAÇÃO FORMAL DO SURDO 22

Lei nº 14.191, De 3 de agosto de 2021 24

REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ, AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS E POSSIBILIDADES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DO SURDO 26

TIPOS DE SURDEZ, CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS 27

PADRÃO DE NORMALIDADE 28

ABORDAGENS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS 29

Oralismo 31

Comunicação Total 32

Bilinguismo 33

CONCEPÇÕES DE SURDEZ E DE SURDOS 35

Concepção clínico-patológica 35

Concepção socioantropológica 35

REFERENCIAIS FREIREANOS PARA INSPIRAR A BUSCA DA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM 38

TRAMA CONCEITUAL FREIREANA PARA REFLETIR POSSIBILIDADES DE BUSCA PELA MELHORIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM 38

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem busca cidadania 40

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem possibilita uma educação humanizadora 41

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem exige formação permanente 42

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem requer diálogo 43

PERCURSO METODOLÓGICO 44

CONTEXTO E SUJEITOS 44

A escolha da escola 45

Caracterização do Instituto Educacional São Paulo 45

Análise de documentos 47

Caracterização dos entrevistados 48

A entrevista semiestruturada 48

Organização dos dados produzidos 49

TESSITURA DOS DADOS 50

CONSIDERAÇÕES (NUNCA FINAIS) 56

REFERÊNCIAS 58

GLOSSÁRIO 64

APÊNDICES 65

APÊNDICE A — CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA AO COMITÊ DE FORMAÇÃO E PESQUISA DA DERDIC 65

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 66

APÊNDICE C — PARECER DE EXEQUIBILIDADE 68

APÊNDICE D — ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 69

ANEXOS 70

ANEXO A — PL 0514/2004 70

ANEXO B — RESOLUÇÃO, DE 8-12-2016 72

ANEXO C — RESOLUÇÃO SE 68, DE 12-12-2017 91

SOBRE A AUTORA 101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CERDIC	Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
CEU	Centro Educacional Unificado
CODA	Children of Deaf Adults. Filho(a) ouvinte de pais surdos
DA	Deficiente Auditivo ou Deficiência Auditiva
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
EEE	Educação Especial Exclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IESP	Instituto Educacional São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISM	Instituto Imperial de Surdos-Mudos
IST	Instituto Santa Teresinha
L1	Língua 1, a língua materna, no caso do surdo, a Língua Brasileira de Sinais
L2	Língua 2, a língua estrangeira do surdo, ou seja, a língua oficial do país
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais

RESUMO

PERUGINI, Priscilla. **A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos: contribuições freireanas**. p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP: São Paulo, 2021.

A educação do surdo é um tema relevante, amplo (e ao mesmo tempo específico), polêmico (podendo se tornar tendencioso e até segregacionista) e vem desde a última década do século XX, atraindo olhares (nacionais e internacionais) cada vez mais atentos, num contexto fértil de lutas por justiça social, lutas essas que repercutiram na esfera educacional. Assim, uma temática que gera discussões e fomenta debates, mesmo não equacionados, em outras áreas do conhecimento científico, mas especialmente entre aqueles que acreditam e buscam um ensino voltado ao aluno e que urge por uma melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos. O objetivo da pesquisa é analisar, com o referencial freireano, a percepção de professores a respeito de suas práticas com alunos surdos. Para isso, os princípios freireanos e os aportes teóricos de pesquisadores (surdos, ouvintes e codas) de distintas áreas do conhecimento, foram utilizados com a intenção de construir um *lócus* teórico feito 'por várias mãos', culturas, visões e saberes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, assumiu a forma de um estudo de caso, do tipo único, com a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, na modalidade virtual, com cinco professores dos Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, que apresentaram indícios de conhecimentos acerca do pensamento de Paulo Freire em suas práticas pedagógicas, e análise dos documentos legais que regem o Instituto Educacional São Paulo (IESP), como o Regimento Interno. Os resultados dessa pesquisa demonstram as contribuições freireanas presentes e latentes na *práxis* dos docentes como elementos potenciais para a melhora da qualidade do ensino-aprendizagem do aluno surdo, sendo as quatro categorias, a saber: Cidadania; Formação Permanente; Diálogo e Educação Humanizadora. Espera-se que os resultados dessa pesquisa inflamem novas discussões e futuros estudos acerca das contribuições de Paulo Freire para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Contribuições freireanas. Educação Bilíngue de Surdos. Educação de surdos.

ABSTRACT

PERUGINI, Priscilla**. Improving the quality of teaching-learning of deaf students: Freirean contributions.** p. Dissertation (Masters in Education: Curriculum) – Pontifical Catholic University of São Paulo/PUC-SP: São Paulo, 2021.

The education of the deaf is a relevant, broad (and at the same time specific), controversial topic (it can become biased and even segregationist) and has been coming since the last decade of the 20th century, attracting increasingly attentive (national and international) looks, in a fertile context of struggles for social justice, struggles that had repercussions in the educational sphere. Thus, a theme that generates discussions and fosters debates, even if not resolved, in other areas of scientific knowledge, but especially among those who believe in and seek student-oriented teaching and which urges for an improvement in the quality of teaching-learning of deaf students. The objective of the research is to analyze, within the Freirean framework, the perception of teachers regarding their practices with deaf students. For this, Freirean principles and theoretical contributions from researchers (deaf, hearing and codas) from different areas of knowledge were used with the intention of building a theoretical locus made 'by various hands', cultures, visions and knowledge. The research, with a qualitative approach, took the form of a case study, of the single type, with data collection through semi-structured interviews, in virtual mode, with five teachers from the Final Years (6th to 9th grade) of Elementary School, who presented evidence of knowledge about Paulo Freire's thinking in his pedagogical practices, and analysis of the legal documents that govern the São Paulo Educational Institute (IESP), such as Internal Regulations. The results of this research demonstrate the present and latent Freirean contributions in the praxis of teachers as potential elements for improving the quality of teaching-learning of deaf students, in the four categories, namely: Citizenship; Ongoing Formation; Dialogue and Humanizing Education. It is expected that the results of this research ignite new discussions and future studies about Paulo Freire's contributions to improving the quality of teaching-learning.

KEYWORDS: Freirean contributions. Bilingual Education for the Deaf. Deaf education.

INTRODUÇÃO

Em minha[1] vida como docente, convivi com alunos de muitas realidades nas modalidades da Educação Básica, em diferentes instituições de ensino das redes pública e privada. Foi e está sendo um privilégio ter essa oportunidade - riquíssima de significados e de histórias de vida que contribuem na (re)construção da minha práxis, mas na rede estadual que tive o primeiro aluno que não aceitava a sua condição de surdez e onde me apresentaram a Educação Especial. Apesar do breve período como docente na Educação Especial, lecionei Educação Artística nas Salas de Recursos para Deficientes Mentais e para Deficientes Auditivos, e assumi a Sala de Recursos para Deficientes Visuais, foi o suficiente para me envolver e desejar essa modalidade transversal da educação. Até que, a partir do ano de 1998, a minha trajetória docente passou a contar com uma inquietação acerca das condições de ensino-aprendizagem do aluno[2] Surdo[3].

Peço licença para fazer uma digressão por acreditar ser pertinente apresentar um breve relato da minha trajetória profissional para o entendimento frente ao meu interesse em desenvolver a presente pesquisa.

Na década de 1990, concluí o curso de Magistério e ingressei na rede pública de ensino, lecionei ao longo de cinco anos na Educação Básica e concomitantemente cursava o Ensino Superior.

Em 1994, terminei a licenciatura curta em Estudos Sociais, prossegui nos estudos para obter o título de Licenciatura Plena em História, e ampliei a minha carga horária de trabalho com aulas de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Em 1995, uma nova etapa marcou a minha trajetória profissional ao me dedicar exclusivamente ao ensino de História e de Geografia, na rede particular de ensino. Até que em 1998, fui convidada a lecionar História nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), para surdos, no Instituto Educacional São Paulo (IESP) pertencente a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC).

A Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC) é uma instituição sem fins lucrativos, ligada academicamente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mantida pela Fundação São Paulo que presta uma série de serviços à população (educacionais e clínicos), independente da faixa etária e priorizando aqueles com situação econômica desfavorecida (O que é a Derdic?).

A partir desse momento, o ano de 1998, a minha vida como docente saiu da "zona de conforto", pois até então a minha realidade profissional era com alunos ouvintes e o

1. Na introdução da pesquisa, utilizo a primeira pessoa do singular para referir ao meu percurso profissional, especialmente na educação de surdos, pois elucida os meus posicionamentos e experiências quanto à compilação do presente trabalho. Nos capítulos posteriores, será utilizada a primeira pessoa do plural.
2. Quero registrar a conotação masculina em termos como: alunos, educandos, educadores e professores, dentre outros, não sugere posição sexista e/ou discriminatória.
3 . Escrevo a palavra surdo com "S" para demonstrar o meu respeito à Comunidade Surda.

meu envolvimento na Educação Especial foi por um curto prazo de tempo. No ano de 2008, também lecionei na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno que era oferecido no Instituto Educacional São Paulo (IESP). E, por fim, a partir do ano de 2020, passei a lecionar Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental do Instituto Educacional São Paulo (IESP) e me desliguei da outra instituição para me dedicar exclusivamente a educação de surdos.

Carecia de conhecimentos relacionados a educação de surdos e a inquietação que permeia essa pesquisa, germinou: quais são as condições para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos?

Com o objetivo de melhor atender os alunos que cruzavam o meu caminho, esforcei-me em realizar cursos voltados para a Educação Especial (modalidade a qual pertenceu, desde os tempos imperiais até agosto de 2021, a educação do surdo).

Portanto, o ano de 1998 foi um divisor de águas na minha vida como docente. Iniciei um longo processo de reflexão sobre a formação docente e a prática pedagógica e concluí em 2011 o curso de pós-graduação, Lato Sensu, em educação da pessoa com deficiência da áudio-comunicação, Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), mas mesmo assim me sentia incompleta e ávida por saberes, até que no ano de 2019 ingressei no Mestrado em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o intuito de promover uma pesquisa numa pretensa contribuição para os docentes comprometidos na busca por um ensino de qualidade.

Quando (re)iniciei a minha vida como docente de alunos surdos, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, senti-me realizada e vislumbrada com a possibilidade de desenvolver uma pesquisa na área da educação de surdos e, naturalmente, algumas questões vieram à tona: Quais recursos materiais (oferecidos pela escola) e imateriais (oferecidos pelo professor) são necessários na prática pedagógica com os surdos? Que condições de ensino-aprendizagem atendem o aluno surdo? É possível a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem do aluno surdo? Os professores trabalham a partir de quais referenciais teórico-metodológicos? Que horizonte formativo pode melhor atender o aluno surdo e os seus professores?

Concomitante à minha trajetória profissional e pessoal, a escolha do título desta dissertação de Mestrado vem encharcada de influências que recebi e que compõem o seu referencial teórico. São influências que contribuíram significativamente para a construção da minha percepção de ‘surdez’, ‘surdo’, ‘língua’ e ‘linguagem’ (pelos trabalhos desenvolvidos por Honora, Moura, Pereira e Skliar); ‘identidade’, ‘cultura surda’, ‘educação de surdos’, ‘Estudos Surdos’ (Quadros, Sá e Strobel); ‘oprimido’, ‘subjetividade’, ‘ensino-aprendizagem’, ‘aluno’ e/ ‘professor’, ‘justiça social’ (Freire); ‘trama conceitual freireana’ e ‘verbetes de Paulo Freire’ (Saul). Assim, a escolha justifica-se pela importância de se conceber possíveis condições que contribuam para melhorar a qualidade do ensino-

aprendizagem de alunos surdos, mas, sobretudo, por estar em sintonia com Freire, ao acolher os(as) excluídos(as) e os(as) oprimidos(as) na luta por um ideal: humanização da educação e justiça social.

Os alunos surdos fazem parte dessa parcela de oprimidos(as) e de excluídos(as) – segregados nas escolas por políticas públicas injustas e por uma sociedade com uma cultura ainda fortemente marcada por critérios discriminatórios/preconceituosos e classificatórios, mascarando a aceitação da diversidade e da condição do aluno com o discurso igualitário da educação inclusiva.

Para propósito desse estudo, realizei uma busca por subsídios teóricos no catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com a finalidade de fazer um levantamento dos trabalhos acadêmicos relacionados e que dialogam com a área da atual produção científica, e que pudesse ampliar os meus conhecimentos sobre o tema de estudo, além de contribuir com a delimitação e refinamento do meu objeto de pesquisa.

Em um primeiro exercício exploratório de procura, na referida plataforma, foram utilizados os descritores: “Educação Especial”; “Paulo Freire”; “Educação de Surdos”. Não havendo resultado, utilizei somente a palavra-chave “Educação de surdos” e foram encontrados inúmeros trabalhos relacionados a inclusão do surdo no ensino regular. Assim, utilizei somente a palavra-chave “Ensino-aprendizagem do surdo” e foram encontradas 179 produções, entre os anos de 2008 até 2020, das quais 151 são trabalhos do tipo Dissertação (Mestrado) e 28 produções acadêmicas do tipo Tese (Doutorado). Dentre esses trabalhos (Dissertações e Teses), escolhi cinco (05) para dialogar, por apresentarem mais pontos de aproximação com o tema investigado. No quadro a seguir, apresento as cinco produções analisadas:

Autor(a)	Título	Tipo	Ano
BRITO, Kelly Francisca Da Silva	Pensamento, linguagem e comunicação na aprendizagem de surdos	Dissertação	2019
CAMPELLO, Ana Regina e Souza	Aspectos da visualidade na educação de surdos	Tese	2008
CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite	Ensino-aprendizagem do sujeito surdo: um estudo de caso	Dissertação	2014
SIQUEIRA, Ariela Soraya do Nascimento	Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?	Dissertação	2015
STIPP, Paulo Eduardo de Mattos	A história muda: o uso de imagens no ensino de história para surdos	Dissertação	2019

Quadro 1 — Levantamento: Pesquisa no catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB) - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)

Fonte: A autora (2021)

O estudo realizado por Brito (2019), buscou compreender quais os fatores que influenciam a aprendizagem dos surdos, utilizando como aporte teórico autores de diferentes áreas do conhecimento e encontrando na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky as possibilidades para entender as influências que afetam o processo de aprendizagem do aluno surdo.

A pesquisa de Campello (2008), foca na visualidade como processo de ensino-aprendizagem do sujeito Surdo e com o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) se instaura um outro debate sobre a visualidade dos sujeitos Surdos que, por terem uma língua visual-espacial, possuem maneiras diferentes de conceber e perceber o mundo. Os dados do estudo sugerem a necessidade de se rever ou (re)pensar o processo educacional dos surdos.

Já o estudo de Cordeiro (2014), discute o papel da afetividade e das interações na aprendizagem e no desenvolvimento de um sujeito surdo de família ouvinte, trazendo conceitos como linguagem e pensamento, interação, afetividade, compensação, relações sociais e desenvolvimento linguístico.

Em seus estudos, Siqueira (2015), pesquisa os fatores ligados ao processo de aprendizagem dos alunos surdos. Os dados coletados no trabalho de Siqueira (2015) possibilitam identificar a não inclusão escolar do surdo ao fato dele estar excluído do processo de ensino-aprendizagem. São necessárias mudanças estruturais que atingem diretamente as formações inicial e permanente do professor.

Stipp (2019), evidencia a importância do uso das fontes visuais na educação, sugerindo a relação entre exposição visual e compreensão. Assim, a busca por uma prática focada na diferença e não na deficiência redimensiona a educação do surdo para um processo de experiências únicas.

De maneira geral, os estudos selecionados contribuíram para aprofundar o meu entendimento sobre a educação de surdos e reforçar a minha convicção sobre a importância das contribuições freireanas para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos.

Peço permissão para uma digressão no sentido de apresentar tanto o meu entendimento quanto o uso de dois termos empregados na pesquisa: ensino-aprendizagem e qualidade.

A escolha da expressão ‘ensino-aprendizagem’ se deu pelo fato de Freire não tratar a questão da aprendizagem, isoladamente do ensino, pois o aprendizado tem uma relação imbricada com a questão do ensino. Para Freire é inadequado tratar separadamente o processo de ensino do processo de aprendizagem. O hífen mostra justamente a relação dialética entre o ensino e a aprendizagem. E tratar separadamente o ensino e a aprendizagem, é inadequado no referencial freireano.

> Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2011, p.25-26).

Já o termo 'qualidade' empregado nessa pesquisa não está embasado em provas ou critérios avaliativos de índices ou órgãos oficiais, mas trata-se da qualidade indicada pelo potencial de transformação da realidade, ou seja, pelo potencial de transformação do mundo - corroborando com as ideias pedagógicas defendidas por Paulo Freire.

Segundo Freire (2001, p.49):

> Nesta altura da reflexão, me parece importante deixar claro que a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa. Como, por exemplo, a ilusão de que os índices de reprovação revelam uma certa rigorosidade necessária ao educador; como, por exemplo, vaticinar nos primeiros dias de aula, que estes ou aqueles alunos serão reprovados, como se os professores devessem ser videntes também. (FREIRE, 2001, p.49).

Acredito que a busca pela qualidade a que me refiro expresse a relevância social dessa pesquisa, considerando a realidade da sociedade brasileira ter uma parcela significativa e expressiva da população composta de surdos, e que certamente frequentam ou frequentarão a escola, haja visto que a importância sobre a questão foi expressa ao virar tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2017, "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil". Além disso, a educação do surdo está presente nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Estudo revela a existência de 10,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva,

dos quais 2,3 milhões têm deficiência severa. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a população mundial é composta por 500 milhões de surdos, podendo chegar até o ano de 2050 com 1 bilhão (GANDRA, 2019).

Mais de 9 milhões de brasileiros declararam possuir algum grau de dificuldade de ouvir ou deficiência auditiva ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico realizado em 2010. Assim, dos mais de 9 milhões, 21% reconhecem ter deficiência auditiva severa, sendo 344,2 mil surdos e 1,7 milhão com forte dificuldade de ouvir. Por fim, em 2015, a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) informou que o trabalho com carteira assinada para cidadãos que apresentassem algum nível de surdez representava apenas o montante de 80 mil pessoas (NASCIMENTO, 2018).

Diante dos números apresentados, evidencia-se outra questão: o acesso restrito do surdo à educação e o afunilamento até o ensino superior.

Parto de a perspectiva da prática pedagógica ser um processo envolvendo ação e reflexão, num movimento cooperativo, de indagação e experimentação, o professor tanto ensina quanto aprende, realizando intervenções sem desconsiderar a compreensão do aluno, enquanto facilitadores para reconstruir o seu conhecimento experiencial, e é na reflexão da sua intervenção que reconhece sua compreensão (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p.379).

Como uma profissional da educação, reconheço minha dependência do outro, especialmente na produção de uma dissertação, pois nos encontramos em um processo dialético e permanente de (re)constituição da nossa cosmovisão, justamente por sermos sujeitos ativos, participativos e históricos da produção – por várias mãos - de conhecimentos (FREIRE, 2011).

Com a perspectiva de oferecer pretensas contribuições para se (re)pensar a prática-pedagógica, vislumbrando a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem do aluno surdo, à luz dos conceitos freireanos, busca-se responder à seguinte questão: Que condições são necessárias para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem do aluno surdo?

Em consonância com o referido problema, essa pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Compreender, à luz das contribuições pedagógicas de Paulo Freire, que condições são necessárias para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos, por meio da perspectiva dos professores (surdos e ouvintes), atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental do Instituto Educacional São Paulo (IESP).

Objetivos específicos:

- Discutir a relevância da educação dos surdos visando à melhoria da qualidade do

ensino-aprendizagem do aluno surdo.

- Apontar possíveis condições para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem do aluno surdo.

- Identificar e compreender os fundamentos teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos.

A fim de registrar a pesquisa, essa dissertação será estruturada em capítulos, conforme a descrição a seguir:

Introdução – Apresenta um breve percurso profissional da pesquisadora, a justificativa da pesquisa, os estudos correlatos, apontamentos do referencial teórico, o problema da pesquisa, seus objetivos (geral e específicos) e os capítulos sintetizados.

1 - A educação escolar dos surdos no Brasil: história, conquistas e lutas. Traz o histórico da educação escolar dos surdos no Brasil, evidenciando conquistas, na esfera legislativa e em consonância com os principais documentos internacionais.

2 – Reflexões sobre as concepções de surdez, as abordagens educacionais e possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem do surdo. São apresentados os elementos para discutir a surdez e as abordagens educacionais utilizadas.

3 - Referenciais freireanos para inspirar a busca da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Traz as categorias selecionadas para compor a trama conceitual freireana e os eixos temáticos analisados à luz do referencial freireano.

4 - Percurso metodológico. Apresenta a abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o contexto da pesquisa, a escola escolhida e os sujeitos pesquisados.

5 - Tessitura dos dados. Traz a organização dos dados coletados e a análise, a partir das vozes dos entrevistados em consonância com as categorias apresentadas na trama conceitual freireana.

Considerações (NUNCA finais). Por indicar os saberes resultantes da pesquisa, considera a possibilidade desse estudo fomentar novas investigações no futuro. Retoma as questões iniciais da pesquisa e apresenta os resultados obtidos na análise dos dados.

Ao final do trabalho, encontram-se as referências, o glossário, os apêndices e os anexos.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS SURDOS NO BRASIL: HISTÓRIA, CONQUISTAS E LUTAS

> A história-padrão dos surdos tem sido questionada e uma volta a ela tem sido proposta. Volta-se à história não para buscar protagonistas de sucesso ou mérito, que devam ser aclamados ou idolatrados, mas para que se torne possível entender as motivações, os embates, as lutas, as conquistas, os discursos que delinearam o passado e que influenciaram a configuração do presente. A história dos surdos é a história das relações entre as comunidades surdas e as ouvintes, é, portanto, uma história que expõe uma luta por poderes e saberes. (SÁ, 2002, p. 51).

A EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

A educação de surdos no Brasil começou atrelada à Língua de Sinais com a chegada de um professor surdo francês, Eduard Huet[1], na Capital do Império do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro, em 1855 (VIEIRA, 2000, p.42).

O convite para Huet iniciar o trabalho educacional com surdos almejava, para um futuro próximo, a criação de uma escola - iniciativa essa que partiu do imperador D. Pedro II – particularmente interessado pela educação dos surdos, pois o seu genro, o Conde D'Eu, casado com a Princesa Isabel e herdeira do trono brasileiro, era surdo. Assim, em 1855, recomendado pelo ministro da República Francesa, chegava ao Brasil, o professor surdo (condição a partir dos seus doze anos de idade): Huet.

Segundo Vieira (2000), a pedido de D. Pedro II, o Colégio Vassinon cedeu o espaço para Huet trabalhar, enfrentando dificuldades iniciais pelo desconhecimento da sociedade brasileira na educação dos surdos e o inevitável receio das famílias brasileiras em entregar a educação dos seus filhos à um estrangeiro. Huet prosseguiu na educação de dois alunos utilizando os seguintes recursos: alfabeto digital, linguagem escrita e sinais. Assim, Marquês de Abrantes acompanhava o trabalho de Huet e enviava relatórios para D. Pedro II - delegando a tarefa para Huet em formar uma comissão com o objetivo de fundar um instituto para a educação de surdos.

Em outubro de 1857, Huet e os seus sete (07) alunos saíram do Colégio Vassinon e foram para um prédio arrendado, fundando - em regime de internato - o "Imperial Instituto de Surdos-Mudos", posteriormente o nome foi alterado para Instituto Nacional de Surdos-Mudos e, finalmente, em 1957, chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (VIEIRA, 2000, p.43).

De acordo com Honora (2009), em 1857, Huet possibilitou a visibilidade da Língua de Sinais e fundou a primeira escola brasileira de educação para surdos: o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atendendo exclusivamente meninos surdos, atual Instituto Nacional de

1. Também apresentado como Ernest, Edward e Edouad Huet em algumas traduções e estudos.

Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, Capital.

"Nesse sentido E. Huet é considerado o introdutor da Língua de Sinais no Brasil, inicialmente a Língua de Sinais Francesa que se mesclou com a Língua de Sinais utilizada pelos surdos brasileiros, formando a Língua de Sinais Brasileira." (VIEIRA, 2000, p.43).

Por anos o Imperial Instituto foi a única escola para surdos, e devido ao seu funcionamento em regimes distintos: externato (para o gênero feminino) e internato (para os alunos do gênero masculino), muitas famílias de diferentes Estados brasileiros e de países vizinhos, delegaram a educação dos seus filhos ao atual INES. Assim, ao finalizarem os estudos, os alunos retornavam aos seus lares e divulgavam a Língua de Sinais Brasileira (adquirida no Instituto, com influência da Língua de Sinais Francesa, terra natal de Huet), por todos os cantos do Brasil – daí o INES virar referência quando se trata de questões atreladas à educação, socialização e profissionalização dos surdos.

Huet trouxe a Língua de Sinais Francesa que no Brasil adquiriu novos contornos ao se mesclar com os sinais usados pelos surdos brasileiros. E dessa composição, anos depois, originou-se a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). (OLIVEIRA, 2019, p.22).

Segundo Vieira (2000), a proposta de educação, apresentada por Huet, continha uma série de disciplinas das áreas das Ciências Humanas e Exatas, além de outras como Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios (a última, de caráter optativo).

Em 1868, após inspeção do governo imperial foi constatado que o Instituto funcionava como um asilo para surdos, sendo o diretor da época demitido e nomeado o Dr. Tobias Rabello Leite, médico-chefe da Secretária de Estado, passando a diretor efetivo, em 1872. No ano seguinte, em 1873, ocorreram mudanças no Instituto como: a obrigatoriedade do ensino profissional, a "linguagem articulada" e leitura "sobre lábios", mantendo a aprendizagem da língua através da escrita (VIEIRA, 2000, p.43-44).

Um acontecimento para a educação dos surdos merece ser mencionado por afetar diretamente os sujeitos: o II Congresso Mundial de Surdos, em 1880, realizado em Milão (Itália).

> Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes de congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião de votação na assembleia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro. (STROBEL, 2009, p.33).

O resultado do Congresso de Milão, 1880, foram oito resoluções referentes ao oralismo:

A primeira resolução atestava a superioridade da articulação, declarando ser esta a melhor forma de reinserção das pessoas surdas à sociedade e ser o método oral o melhor na educação de pessoas surdas.

A segunda resolução considera que o uso simultâneo dos gestos e da oralidade prejudica a leitura labial e a articulação das pessoas surdas, declarando que um método puramente oral deveria ser adotado.

A terceira resolução leva em consideração o enorme número de pessoas surdas não instruídas e que nem sempre as famílias e instituições eram capazes de suprir essa necessidade, estabelecendo então que é dever do governo assegurar que essas pessoas sejam educadas. A resolução foi aprovada por unanimidade.

A quarta resolução, considerando um método de ensino puramente oral, define que a melhor maneira de ensinar as pessoas surdas seria através de um método intuitivo usando a associação da fala com palavras escritas, e expondo as crianças desde cedo a livros e a gramática da língua escrita.

A quinta resolução leva em consideração a falta de livros didáticos suficientes para esses propósitos, declarando então que é dever dos professores do sistema oral desenvolver e publicar os materiais necessários.

A sexta resolução baseia-se nos resultados de estudos com pessoas surdas que já não estavam mais na escola, e declara que essas pessoas não perderam suas habilidades de fala e leitura labial, mas sim as aprimoraram através da prática e leitura. Sendo assim fica estabelecido que pessoas surdas devem comunicar-se usando apenas a fala.

A sétima resolução leva em consideração as necessidades especiais do ensino de pessoas surdas, e recomenda a idade dos oito a dez anos como a melhor época para que as crianças surdas comecem sua vida escolar. Estabelece também que a educação dessas crianças deve durar de sete a oito anos, e que as classes devem ter até dez alunos.

A oitava resolução estabelece uma mudança gradual no método de ensino de instituições que faziam uso da língua de sinais, eliminando pouco a pouco o ensino por meio das línguas de sinais e implementando o método oral. (CRISTIANO, 2017).

O contexto do Congresso de 1880, foi marcado pela crença inabalável das ciências para a garantia e o futuro da humanidade. O vislumbre provocado pelos inventos da época, especialmente as criações dos aparelhos auditivos apresentadas por Alexander Grahan Bell, arrebanhou um número expressivo de admiradores convictos que tais inventos eram como uma resposta para o “fim” ou a “cura” da surdez. Assim, o evento foi finalizado com a aprovação do método oral para a educação de surdos.

De acordo com Vieira (2000), sugere-se que Bell defendia a eugenia ao considerar a surdez um defeito a ser curado. Assim, ele acreditava que o desenvolvimento da fala era prejudicado com o uso dos sinais ou gestos pelos surdos, pois associava a Língua de Sinais a uma língua inferior. Bell foi considerado o maior defensor do oralismo.

O oralismo vigorou por quase cem anos na educação do aluno surdo brasileiro, sendo possível até hoje encontramos escolas de educação de surdos que seguem essa

perspectiva. No oralismo são utilizados três elementos: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, pois o objetivo é a comunicação oral, daí o uso da prótese individual para amplificar os sons. (SILVA, 2001).

De acordo com Goldfeld (1997), os alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) resistiram à proibição do uso da língua de sinais imposta pelo Congresso de Milão, continuando o seu uso em outros espaços da escola, mas diante da pressão daquele momento, de tendência mundial, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) não resistiu e adotou o oralismo, em 1911.

Segundo Rocha (1997), o Dr. Antonio Carlos Mello Barreto assume a direção do INES, em 1947. Contrário à ideia de depósito asilar de surdos, Mello Barreto investiu na profissionalização do surdo. E no ano de 1950, foi elogiado após apresentar em um Congresso toda a documentação referente ao ensino profissional técnico dos surdos.

Nas primeiras décadas do século XX, além da instrução literária, o Instituto (INES) oferecia o ensino profissionalizante. A conclusão dos estudos era condição atrelada a aprendizagem de um ofício - de acordo com as aptidões do aluno, em oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas (para os alunos do gênero masculino) e as oficinas de bordado (para o gênero feminino) (OLIVEIRA, 2019, p.22).

Para Soares (1999), o objetivo da educação do surdo era delimitado em dois aspectos: desenvolver a comunicação pela comunicação ou como subsídio para o surdo ter uma profissão.

Em 1929, exatos setenta e dois anos após a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por iniciativa das Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, foi fundada a segunda escola de surdos no país: o Instituto Santa Teresinha (IST), a primeira escola particular de educação de surdos, na cidade de Campinas, região metropolitana do Estado de São Paulo, posteriormente transferida para a Capital, São Paulo, em 1933.

“O objetivo inicial do Instituto Santa Teresinha (IST) era oferecer educação para as meninas surdas em regime de internato, uma vez que o INES só atendia meninos.” (VIEIRA, 2000, p.49).

O Instituto Santa Teresinha (IST), não fugindo a tendência mundial, adotou até a década de 1990, a abordagem oralista. As salas de aula eram equipadas para a reeducação auditiva. O objetivo era desenvolver no aluno surdo a comunicação oral e a leitura labial aliada ao uso do aparelho auditivo (OLIVEIRA, 2019, p.23).

Em vídeo divulgado nas redes sociais, no dia 23 de outubro de 2020, o Instituto Santa Teresinha (IST), no dia 23 de outubro de 2020, comunicou o encerramento das atividades do Ensino Médio para o ano de 2021. O vídeo publicado justificou que o Instituto Santa Teresinha (IST) estava com poucos alunos e a pandemia do Covid-19 agravou os

problemas financeiros do Instituto. Por outro lado, as irmãs afirmam que não estão fechando o Instituto, pois seguem com os projetos sociais.

O Instituto Santa Teresinha foi uma das poucas escolas bilíngues para surdos que oferecia Ensino Médio, na cidade de São Paulo.

Em 1952, dezenove anos após a fundação do Instituto Santa Teresinha (IST), foi inaugurada a primeira escola pública para surdos, no bairro da Aclimação, na cidade de São Paulo, o Núcleo Educacional para Crianças Surdas Helen Keller, atual Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Helen Keller - a primeira escola municipal bilíngue para surdos a oferecer todas as etapas e modalidades da educação básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (a partir do ano de 2019) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 1954, após dois anos da inauguração da primeira escola pública para surdos na cidade de São Paulo, foi fundado o Instituto Educacional São Paulo (IESP), por empreitada de um grupo restrito composto por pais de crianças surdas.

O Instituto Educacional São Paulo (IESP) foi a primeira escola de surdos, no Brasil, a oferecer o antigo curso ginasial, equivalente a atual modalidade de ensino Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O trabalho educacional refletia o contexto da época, ou seja, o oralismo (comunicação oral e leitura labial com uso de aparelho auditivo). (A Derdic – História).

No dia 18 de outubro de 1954, em Assembleia realizada à Rua Iguatemi 774, no Jardim América, Zona Sul da cidade de São Paulo, sob a liderança da senhora Renata Crespi da Silva Prado, um grupo de pais e amigos de cinco crianças surdas fundou o Instituto Educacional São Paulo (IESP), sociedade civil destinada exclusivamente ao atendimento escolar de crianças surdas. Nesse endereço, atual Avenida Brigadeiro Faria Lima, 2.705, funciona o Museu da Casa Brasileira.

Em junho de 1969, devido às dificuldades de manutenção, o Instituto Educacional São Paulo (IESP) foi doado para a Fundação São Paulo e incorporado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o que ampliou o atendimento clínico, resultando na criação do então Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (CERDIC).

Entre os anos de 1969 e 1972, o Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (CERDIC) iniciou a realização de pesquisas sobre as alterações de audição, voz e linguagem, campo em que foi pioneiro no Brasil. Anos depois, o Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (CERDIC) teve o nome alterado para Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC). (A Derdic – História).

Hoje, a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação

(DERDIC) atua "[...] na educação, acessibilidade e empregabilidade de surdos e no atendimento clínico a pessoas com alterações de audição, voz e linguagem." (O que é a Derdic?).

Nas minhas leituras, sugere-se que a partir da década de 1960, foram criadas outras escolas de surdos pelo Brasil, para além do eixo Rio de Janeiro e São Paulo.

Na década de 70, a Educação Especial foi ampliada em todo o Brasil, com a criação de classes e escolas especiais públicas, além do crescimento da rede privada de escolas de educação para surdos, culminando na criação de serviços de Educação Especial em todas as Secretaria Estaduais de Educação (VIEIRA, 2000, p.49-50).

Segundo Souza (1996), em 1971 foi o ano em que se deu a fundação da Federação Brasileira de Surdos, presidida pelo padre Vicente Penido Burnier. Vale destacar que apenas em 1977, seis anos após a fundação da Federação Brasileira de Surdos, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), formada por ouvintes e, em 1987, denominada Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), sob direção de surdos, também localizada no Rio de Janeiro.

A FENEIS não tem fins lucrativos, sendo uma entidade filantrópica que debate e defende diferentes questões que afetam e envolvem o cidadão surdo. É filiada à Federação Mundial dos Surdos, com reconhecimento por seu conteúdo de utilidade pública em todas as esferas da vida nacional. Assim, luta pelo reconhecimento da cultura surda, através da propagação da Língua de Sinais, e atualmente introduziu novos modelos de ação na comunidade surda brasileira ao sublinhar ao longo a educação como pressuposto para a transformação social. (O que é FENEIS?).

Entre os anos de 1988 e 1999, temos a criação de mais cinco escolas frente a demanda do município de São Paulo: EMEE – Escola Municipal de Educação Especial. Assim, na Zona Sul a EMEE "Anne Sullivan"; na Zona Leste a EMEE "Neusa Basseto"; na Zona Norte a EMEE "Madre Lucie Bray" e a EMEE Professor Mário Pereira Bicudo, e por fim na Zona Oeste a EMEE "Vera Lúcia A. Ribeiro".

A Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Anne Sullivan, localizada na Chácara Santo Antônio, zona Sul da cidade de São Paulo, desde a sua criação em 1988, atendendo todas as faixas etárias de estudantes surdos e surdos com deficiências associadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), atualmente reivindica a criação de salas de Ensino Médio numa ação conjunta envolvendo pais e alunos.

Em 2010, acompanhando as mudanças educacionais, linguísticas e culturais da Comunidade Surda, um Grupo de Trabalho no Município de São Paulo foi constituído com o objetivo de dar as diretrizes para a organização de Escolas Bilíngues. Assim, em 2011,

o resultado foi o Decreto 52.785, que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), e em 2012, a criação de duas Escolas Polo Bilíngue para Surdos e Ouvintes no Centro Educacional Unificado - CEU Capão Redondo (na Zona Sul), e CEU São Rafael (na Zona Leste).

Salientamos que os surdos lutaram e ainda lutam para serem visibilizados socialmente e para terem a garantia do cumprimento de seus direitos adquiridos, além de buscarem sua ampliação para atender a demanda de necessidades dos surdos, mas nunca para atender os interesses *ouvintistas*[2]. Assim, sabemos que a cultura majoritária é ouvinte e, infelizmente, temos a realidade composta por um considerável número de países ainda ignorar o potencial do surdo por desconhecer ou somente possuir parcos e básicos saberes da língua de sinais local. Muitos ouvintes ainda associam os sinais a mímica e ignoram a sua estrutura linguística e cultural.

> Os surdos têm vindo a ser estudados a partir da perspectiva das capacidades dos ouvintes; com estes são comparados os seus desempenhos no que respeita à fala, à leitura da fala, ao seu percurso educacional, ao seu desenvolvimento psicossocial [...] o que não tem sido estudado é a interação natural e normal das pessoas surdas entre si (MAXWELL, M.M. Ethnographt – education of deaf children. In: Sign Language Studies, 1985, p. 97 apud MOURA; VERGAMINI; CAMPOS, 2008, p. 4).

Vale mencionar Freire (2011), na discussão do uso (ou não) da Língua Portuguesa na alfabetização dos povos africanos pertencentes às antigas colônias portuguesas, sobre a necessidade de ser dar a devida importância da língua do aluno:

> É da máxima importância que se dê a mais alta prioridade à incorporação da língua dos alunos como língua principal de ensino na alfabetização. Por meio da própria língua é que serão capazes de reconstruir a própria história e a própria cultura (FREIRE, 2011, p.130).

Para Freire (2011), reconhecer a língua de um povo é aceitá-lo como (re)construtor da própria história e cultura. A língua perpassa as relações de poder, e o poder está presente em todas as esferas da vida de uma nação.

AS CONQUISTAS DOS SURDOS: DIREITOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES

No posicionamento de Freire (2011), frente a resistência dos povos africanos oprimidos pelo pensamento opressivo do colonizador europeu, percebe-se a consonância com os princípios da Declaração Universal de Direitos Linguísticos, de igualdade das línguas e de todas as línguas.

2. Segundo Skliar (2016, p. 15), ouvintismo "trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser diferente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais".

Segundo Oliveira (2003), a Declaração Universal de Direitos Linguísticos, também conhecida como Declaração de Barcelona, começou a ser pensada em 1994 e concretizada em 1996, considerou vários documentos produzidos e menciona, de início, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, ressalta que:

> A definição de direitos linguísticos equitativos não pode ficar subordinada a um status político ou administrativo nem a critérios irrelevantes ou pouco objetivos, como o grau de codificação ou o número de falantes. Por isso a Declaração proclama a igualdade de direitos linguísticos, sem distinções não pertinentes entre línguas oficiais / não-oficiais; nacionais / regionais / locais; majoritárias / minoritárias; ou modernas / arcaicas. (OLIVEIRA, 2003, p. 15).

No Brasil, as lutas travadas pela comunidade surda buscavam o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), condição para a ampliação de seus direitos.

> A tolerância e o respeito diante daquilo que é diferente é aceitável para aproximar-se da diversidade. Diante da diversidade evidente da multiculturalidade entre grupos e diante da variabilidade individual interna em cada um deles, a educação como um todo, e não só por meio de escolas, deve fomentar a atitude de tolerância e de abertura para com o outro. (SACRISTÁN, 2000, p. 180).

Os direitos linguísticos possibilitaram novas perspectivas para o reconhecimento da diversidade cultural. Assim, os surdos reivindicaram o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), cujo marco para a Cultura Surda foi a Lei Federal 10.436/2002 e, sua regulamentação 5.626/2005.

Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002

Podemos sugerir que a Declaração de Barcelona contribuiu e acelerou o processo para o reconhecimento oficial da Língua brasileira de Sinais (LIBRAS), por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Assim, na sua formulação inicial se expressa:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

> Parágrafo único - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a língua brasileira de sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras - a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

É importante destacar que a promulgação da Lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação dos surdos brasileiros, porém não uma língua oficial do país, conforme traz a Constituição Federal de 1988, no seu "Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil". Isso sugere que a única

língua obrigatória para registros comprobatórios seja pela modalidade escrita da Língua Portuguesa." (BRASIL, 1988).

Devemos relembrar que na Constituição Brasileira, o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal, consta a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência:

"O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." (BRASIL, 1988).

É evidente que a Lei nº 10.436 provocou mudanças que repercutiram na educação do surdo, podemos constatar em uma simples identificação da proposta de uma escola ao se referir frente a modalidade bilíngue para os surdos.

A Lei é clara no sentido de legitimar o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna ou nativa do surdo e a sua aceitação e consequente uso na relação ensino-aprendizagem, pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) o surdo tem acesso ao conhecimento e processa as informações. Mas, a lei garante a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como canal de comunicação e enfatiza o uso da Língua Portuguesa na escrita. Uma questão polêmica, ao mesmo tempo que legitima a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tende a exigir o uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita, ou seja, o processo de avaliação do aluno surdo se dá na maioria das vezes pela escrita e é pela escrita que o aluno atesta o seu entendimento, a aprendizagem.

Diante disso ao avaliar o aluno surdo com provas escritas e exigindo o retorno por respostas escritas, evidenciamos um dilema: o surdo é avaliado em uma língua diferente daquela em que se deu o seu processo de aprendizagem e de aquisição do conhecimento.

A Língua Portuguesa é para o aluno surdo uma língua estrangeira e é por ela que se deve dar o processo avaliativo. Como avaliar em uma língua diferente daquela que se promoveu a aprendizagem?

A Lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais até certo ponto. O aluno surdo aprende por ela, mas é avaliado na modalidade escrita de uma outra língua, para ele uma língua estrangeira. É como avaliar o aluno ouvinte pela escrita de outra língua, como francês, inglês ou alemão, sendo que a aprendizagem não se deu pela língua estrangeira.

O avanço na legislação evidencia uma situação de denúncia, no sentido de a Lei reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como língua e ao mesmo tempo convocar que os registros sejam pela Língua Portuguesa na modalidade escrita - uma outra língua para o surdo.

Evidencia-se pelas análises acima uma realidade camuflada: a continuidade do ensino bancário com avaliações excludentes que privilegiam a memorização, distantes do aluno e significativas apenas para quem as produzem, ou seja, o professor. Uma realidade

tão combatida, segundo Freire (1996):

> [...] A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender (FREIRE, 1996, p.65).

O reconhecimento parcial de uma língua, no caso da LIBRAS, significa uma conquista também parcial; ao não a conceber plenamente, o aluno surdo ainda é um estrangeiro dentro do seu próprio país. Como não pensar em poder quando oficialmente se aceita uma língua de instrução e uma outra língua para registro (na modalidade escrita)?

O reconhecimento oficial (e parcial) da Libras atende a superação de barreiras que dificultam a acessibilidade do surdo, uma questão extremamente importante, mas longe do seu pleno reconhecimento. Assim, resume-se ao reconhecimento parcial de uma cultura e consequentemente da sua língua.

Decreto nº 5.626/2005

O Decreto nº 5.626/2005, regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Em seu Art. 3º, o Decreto estabelece que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) seja incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de habilitação, de formação de professores para o exercício do magistério e no curso de Fonoaudiologia. Também indica que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser disciplina optativa nos demais cursos universitários e na educação profissional.

Nos Arts. 4º e 5º do referido Decreto, tratam da formação docente para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, realizada no curso de Pedagogia; nas Séries Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior, em curso de graduação em licenciatura plena em Letras, priorizando a formação do professor surdo.

Os Arts. 8º e 9º do Decreto, estabelecem sobre a certificação de proficiência em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), um exame para avaliar a fluência no uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a competência da pessoa para o ensino dessa língua.

Os Art. 10, 11 e 12 do Decreto, estabelecem os programas específicos para a criação de cursos de graduação para a formação de professores surdos e ouvintes.

O Art. 13, inclui como disciplina curricular dos cursos universitários de formação de professores em todos os níveis, o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua do surdo. Além de indicar que a modalidade escrita da Língua Portuguesa para o surdo deve ser incluída como conteúdo no curso de Fonoaudiologia.

O Art. 14, dispõe sobre as garantias obrigatórias de acesso, informação e educação da pessoa surda, além de tratar sobre a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do uso dela por todos os funcionários da instituição escolar.

O Decreto aborda outros aspectos relativos ao atendimento, promoção da acessibilidade e formação docente na educação do surdo. Um documento detalhado, denso e voltado para diversos setores que constituem a vida de uma nação.

Acredito ser o momento oportuno para apresentar o trato dado as línguas nas questões que envolvem o aluno surdo. Assim, segundo Quadros (1997), a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é identificada por L 1, ou seja, a primeira língua do surdo, a língua materna. Já a Língua Portuguesa é a L 2, ou seja, a segunda língua do surdo, uma língua estrangeira. Assim, a Língua Portuguesa não é a língua materna do surdo, é uma língua estrangeira, podendo ser adquirida posteriormente, assim como toda e qualquer língua estrangeira.

Vale ressaltar que não existe uma língua de sinais universal, cada país tem a sua própria língua de sinais, assim como no Brasil há diferenças regionais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Estudos atestam sobre a importância da aquisição da língua pelo ser humano e contemplar a língua natural do aluno é fundamental. Vale reforçar que a modalidade natural linguística do surdo é visual-espacial, pois o sujeito não faz uso da audição. (QUADROS, 1997).

Entendemos que é na convivência que o surdo adquire a língua de sinais, assim como outras pessoas, ou seja, pelo contato com os usuários da língua. Diante disso, adotaremos a concepção de Skliar (2016), sendo:

> "Natural", entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto instrumental como funcionalmente com o passar do tempo. (SKLIAR, 2016, p. 27).

Nas minhas leituras, a educação para a liberdade e para a emancipação do indivíduo atende justamente as necessidades do aluno surdo (assim como todos os alunos). O aluno surdo precisa de uma educação que o liberte e ao mesmo tempo o insira na sociedade, convocando a refletir sobre a condição do aluno surdo como oprimido, considerando a importância da língua conforme o seguinte apontamento de Freire (2011):

> Entendo que a língua é produtiva e não refletiva da realidade social. Isso significa questionar o pressuposto de que nós, como sujeitos falantes, usamos a língua apenas para organizar e expressar ideias e experiências. Ao contrário, a língua é uma das práticas sociais mais importantes, mediante a qual somos levados a nos sentir como sujeitos. O que estou colocando é que,

> uma vez que ultrapassemos a ideia de língua como não mais do que um meio de comunicação, mas como um instrumento disponível, de maneira equitativa e neutra, a todas as partes envolvidas em intercâmbios culturais, podemos, então, começar a examinar a língua tanto como uma prática de significação como também como um sítio para a luta cultural e como um mecanismo que produz relações antagônicas entre grupos sociais diferentes. (FREIRE, 2011, p.139).

O entendimento de Freire ultrapassa o sentido que normalmente se dá a um idioma ou uma língua. Freire vai muito além disso ao reconhecer e entender a língua como um campo de tensões para o reconhecimento cultural de grupos distintos, estando em consonância com as lutas promovidas pela Comunidade Surda especialmente aquelas em prol do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Vale mencionar que o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) afeta diretamente a esfera da Comunidade Surda, mas ainda exige muita discussão na esfera da educação formal do surdo.

A EDUCAÇÃO FORMAL DO SURDO

A Declaração de Salamanca, em 1994, trouxe a perspectiva inclusiva na escola, reforçando as publicações, em 1988, da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Assim, os documentos citados almejavam a superação da exclusão enquanto resultado de uma trajetória de ações voltadas ao aluno com *deficiência* centradas na educação especializada e nas obras caritativas e assistencialistas.

> Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. (BRASIL, 2008).

Na década de 70, a educação especial apareceu no cenário das políticas públicas com iniciativas contrárias ao assistencialismo no atendimento aos sujeitos com deficiência.

Nas duas décadas posteriores, a educação especial discutiu a necessidade da integração social do surdo. Assim, o que movia a educação especial era justamente a integração social - traduzida em ações de acordo com a participação do aluno surdo na escola regular.

Ainda na década de 90, a educação especial questionou a prática ou proposta de integração do surdo e a aquisição da(s) língua(s).

> [...] Essa discussão é fundamental para o investimento na qualidade de educação do surdo. Entretanto, os educadores não podem negligenciar uma discussão fundamentalmente importante - um projeto pedagógico que realmente atenda às metas educacionais para uma criança surda. Destacar a escola e seu projeto pedagógico significa colocar em evidência seus princípios. A escola que cumpre suas funções sociais e políticas da educação escolar percebe que tem compromisso com a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo, isso para todo e qualquer sujeito. Nesse sentido, a escola para surdos deve estar voltada para a construção de um perfil de cidadão que supere a simples acumulação de conhecimento ou a sua repetição mecânica, mas compreende como o conhecimento transforma e é transformado pelo sujeito. (FERNANDES ***et al.***, 2015. p.56).

Conforme evidenciou Fernandes *et al.* (2015. p.56), os tipos de oferta educativa ao aluno surdo (escola especial e escola regular) não tiveram como base a compreensão " [...] do respeito à cidadania, do exercício da pluralidade cultural, da constituição de conhecimentos e a formação do sujeito crítico e participativo." (FERNANDES *et.al.*, 2015, p.57). Assim, sabemos que o aluno surdo, pela lei brasileira, é um aluno com deficiência - razão pela qual se insere na educação especial, tendo como especificidade a língua de sinais, a sua língua materna, meio pelo qual perceber-se e afirmar-se enquanto sujeito surdo com cultura e identidade(s) próprias, oriundas da comunidade Surda.

Trata-se de uma especificidade linguística e por isso há a necessidade de se repensar a organização das escolas.

> A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultados da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir firmando o idêntico. (ROPOLI, 2010, p. 8).

O contexto marcado por discussões e debates acerca de uma educação para e pela diversidade se prolongou até o presente; como resposta frente as demandas sociais, tivemos a implementação de uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

A PNEE 2020, ampliou os direitos para que famílias e estudantes tenham também a opção das escolas especializadas, além de considerar a educação especial como modalidade de educação escolar e reconhecer no Art.2:

> II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação,

> interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. (BRASIL, 2020).

A educação bilíngue de surdos está pautada no direito linguístico – o direito dos surdos de optarem por sua língua, a Libras, como língua de comunicação, interação e instrução - direito reconhecido na Lei 10.436, de 2002.

As lutas travadas pela comunidade Surda se intensificaram por entender o momento propício para tratar a educação de surdos fora da educação especial, considerando o volume suficiente de produções e estudos (científicos e acadêmicos) já realizados.

Lei nº 14.191, De 3 de agosto de 2021

Em respeito à diversidade cultural, linguística e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva, a educação bilíngue de surdos passa a ser uma modalidade independente da educação especial e vinculada à LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescida do Capítulo V- A.

> Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.(BRASIL, 2021).

Uma conquista dos Surdos brasileiros que lutaram pelo reconhecimento legal de sua especificidade linguística e cultural - lutas que se intensificaram a partir da implantação da proposta da educação inclusiva, no decorrer dos anos 2000, gerando o fechamento gradual e progressivo das escolas especiais.

A lei amplia as possibilidades de escolha, sendo mais uma opção, sem prejuízo algum às conquistas garantidas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei 13.146, de 2015 e demais normas relativas à inclusão.

Vale mencionar Fernandes *et al.* (2015), nas reflexões acerca da necessidade do dilema escola especial ou regular:

> Esse tipo de oferta educativa pode parecer inicialmente excludente e segregativa, pois se organiza através da formação de grupos de alunos surdos dispensando a presença de pares ouvintes dentro de uma mesma sala. Pelo contrário, a classe especial para alunos surdos está relacionada à possibilidade de garantir adaptações mais significativas ao alcance de objetivos educacionais presentes no projeto político-pedagógico da escola. (FERNANDES ***et al.***, 2015, p.60).

Pensar no aluno surdo convoca refletir sobre a surdez enquanto uma particularidade

cultural.

"Incluir a criança surda na sala de aula regular é um desafio particularmente difícil porque, devido à perda auditiva, ela não tem o *input* da língua oral, o que pode ser interpretado como uma diferença linguística em relação aos demais alunos." (FERNANDES *et al.*, 2015, p.87).

A educação inclusiva, no caso do surdo, convoca o respeito às culturas minoritárias, uma vez que o surdo não pertence à cultura dominante.

A comunidade Surda é heterogênea: sujeitos com surdez profunda, oralizados (usam a língua portuguesa e fazem leitura labial), com deficiência auditiva (que podem usar aparelhos auditivos), sinalizados (comunicam-se em Libras) e bilíngues. Assim, as lutas travadas pela comunidade surda se mostraram, desde os primórdios da política educacional inclusiva, contra o fechamento das escolas especiais, no caso, as escolas de surdos, não desmerecendo em nenhum momento o princípio da inclusão.

A comunidade Surda alertava ao fato de o modelo inclusivo não provocar impactos de aprendizado, por isso reivindicava-se pela educação de surdos fora da educação especial e pelo reconhecimento de escolas bilíngues de surdos - capazes de atender as especificidades linguísticas e culturais dos surdos com metodologias específicas para o seu processo de ensino-aprendizagem.

A FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) reivindicou o direito de o surdo precisar de ambiente linguístico favorável e lutou pela ampliação dos outros direitos, cuja representatividade e participação na sociedade está garantida pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil como Emenda Constitucional pelo Decreto 6.949/2009 (com base no Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e conforme o que prevê o § 3º do art. 5º da Constituição Federal):

> Na elaboração e implementação de legislação e políticas para executar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes deverão estreitamente consultar e ativamente envolver pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas. (Art. 4, inciso 3).

A lei atendeu os Surdos e promoveu calorosos e acirrados debates acerca da possibilidade dessa medida ser um retrocesso, mas relembrando o seu princípio em Sá (2011), em defesa de que "a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos." (SÁ, 2011, p.17).

REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ, AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS E POSSIBILIDADES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DO SURDO

Pensar a educação exige compromisso e reponsabilidade por parte do professor, pensar a educação do surdo convoca algo a mais: um olhar para uma condição e para um sujeito.

Tratar da educação do surdo é algo extremamente delicado, parcial, político e por muito tempo, foi e ainda é, objeto de estudo de outras ciências. Por décadas, a área da educação acabou se apoiando nos estudos da área da saúde para proporcionar e até fundamentar a aprendizagem do aluno surdo.

Minha experiência enquanto docente me faz ousar e identificar a questão como um campo minado. Lógico que as contribuições de outras ciências são importantes para a educação, mas gostaria de ressaltar que a presente pesquisa é de acordo com a visão do profissional que está na linha de frente do processo educacional: o professor.

A percepção do professor não é a mesma dos outros profissionais diante do sujeito, no caso, o aluno surdo. O olhar docente é construído e reconstruído diariamente no convívio direto com o aluno, tecendo uma trama complexa de significados, considerando cada aluno como um ser único e reconhecendo o seu desenvolvimento não ao compará-lo com o outro, mas consigo próprio. Assim, um professor falar de um aluno surdo é diferente de um médico falar desse mesmo sujeito; são abordagens, enfoques e procedimentos de naturezas distintas. O entendimento de um professor ao ler essa pesquisa certamente será diferente do profissional fora da área da educação, pois os significados dados estão intimamente relacionados com a visão profissional (e pessoal) ou a concepção de surdez.

Na crença inabalável de formar para a emancipação do sujeito, não nego a minha postura otimista e encharcada de valores humanísticos, dando a impressão de ser utópica, mas acima de tudo comprometida com o principal protagonista da educação: o aluno.

Infelizmente ao identificar o aluno como aluno surdo já denota uma certa rotulação, não sendo a minha intenção em hipótese alguma, mas como uma condição do aluno, convém esclarecer que na literatura a “surdez é o nome dado à impossibilidade ou dificuldade de ouvir.” (Surdez).

A concepção de surdez exige a construção de um quadro de conhecimentos sobre a especificidade, tornando imprescindível para o entendimento de uma série de questões relacionadas ao aluno surdo. Por isso, abordaremos os tipos de surdez: os critérios de classificação e as características; as abordagens e as concepções de surdez.

TIPOS DE SURDEZ, CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Conforme anunciado anteriormente, outras considerações devem ser tratadas para se integrarem na composição de uma teia de relações acerca da surdez e que consequentemente afetam o aluno surdo. Assim, temos o seguinte quadro da área da saúde, quanto ao indivíduo com surdez, e considerado pela área educacional:

Parcialmente surdo (com deficiência auditiva – DA)	**Surdo**
Pessoa com surdez leve: indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita.	**Pessoa com surdez severa:** indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.
Pessoa com surdez moderada: indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.	**Pessoa com surdez profunda:** indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais. Atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “surdo” se refere ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda.

Quadro 2 — Tipos de surdez, critério de classificação e características

Fonte: MEC (2006)

Conforme podemos verificar, as informações trazidas no quadro evidenciam a importância da aquisição da língua para o desenvolvimento do surdo, vislumbrando uma sutil relação entre tempo, língua, potencialidades e desenvolvimento do surdo. Assim, seguindo a construção dessa teia de relações, apresentaremos outras considerações constatadas na história da educação dos surdos: o padrão de normalidade e as abordagens educacionais.

PADRÃO DE NORMALIDADE

No Brasil, a educação dos surdos remonta ao período imperial, mais especificamente a partir da fundação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1857. Desde então, mesmo com todo um aparto legal constituído a partir da LDB de 1961, a educação do surdo foi entendida (e tratada) por uma sociedade majoritariamente ouvinte e falante.

Vale ressaltar que até o presente momento os surdos raramente foram consultados por aqueles que organizam as políticas públicas e as leis que ditam os caminhos da educação do surdo foram pautadas em nomenclaturas dadas àqueles que se desviavam do padrão da *normalidade*, ou seja, *normal* é quem ouve e fala.

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Se a referência é o *ouvido normal*, o surdo automaticamente passa a ser entendido como deficiente. Conforme Perlin (2003, p. 38), "a norma estabelece a deficiência e consequentemente hoje, deficientes [são] todos aqueles com uma necessidade especial." Assim, por décadas, o surdo foi narrado pelo ouvinte, tratado como deficiente e integrou a modalidade da educação especial por consequência de toda uma produção da norma surda.

Diante disso, alerta Miranda (2001, p. 31) ao fato de:

> Enquanto o conhecimento sobre os surdos e a surdez for produzido no campo de educação especial, os discursos dificilmente ultrapassarão duas ciências: a psicologia e a biologia. Nestes discursos do conhecimento não existe comunidade surda nem identidade surda. (MIRANDA, 2001, p.31).

Vale relembrar que desde agosto de 2021, a educação do surdo virou uma modalidade independente e desvinculada da educação especial.

ABORDAGENS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Uma retrospectiva histórica do surdo permite constatar diferentes concepções de surdez e de sujeito surdo que permearam o uso de abordagens na educação do surdo. Conforme o quadro de Ruzza (2016, p. 43-6):

Nome	Período em que viveu	País	Método/Concepções utilizado(as) para o ensino de Surdos
Pedro Ponce de Leon	1520 – 1584	Espanha	A escrita e o alfabeto digital, além de Sinais criados sem o objetivo de oralização.
Juan Pablo Bonet	1579 – 1629	França	O alfabeto manual onde cada letra tinha uma configuração de mão, muito parecido com a ideia do alfabeto digital da Libras; língua de couro com os pontos de apoio e articulação como réplica da língua humana para oralizar.
Emanuel Ramirez de Carrión	1579 – 1652	Espanha	Após realizar um ritual (dava laxante ao aluno, uma poção com rapé e sucos de ervas, raspava o cabelo em forma de coroa e esfregava nele álcool, pimenta, amêndoa amarga e óleo. No dia seguinte, o aluno tinha que pentear a coroa com pente de ébano, deveria comer uma pasta de lentisco, âmbar, almíscar, raiz de alcaçuz e para finalizar, deveria lavar o rosto, nariz e ouvidos) dizia as letras, palavras e nomes dos objetos em cima da cabeça do aluno para oralizá-lo.
Francis van Helmont	–	Bélgica	Utilização do hebraico, já que as letras do alfabeto eram ilustrações de sua pronúncia oral.
Johann Konrad Amman	1669	Suíça	Treino de fala.
John Bulwer	1614 – 1684	Inglaterra	Treino de fala e uso de gesticulação.
George Dalgarno	1626 – 1687	Escócia	Uso de luva branca com o alfabeto pintado nos dedos em uma mão e com a outra mão era mostrado as letras para formar a palavra desejada para oralização.
John Wallis	1616 – 1703	Inglaterra	Escrita aliada ao alfabeto digital e linguagem gestual.
Wilhelm Kerger	1704	Alemanha	Fala gestos e tentativa de criar uma linguagem gestual universal.
Georg Raphael	1673 – 1740	Áustria	Letras até chegar às palavras para ensinar a ler.
Johann Ludwig Ferdinand Arnoldi	1737 – 1783	Alemanha	Tubo auditivo para ensinar o aluno a falar.
Jacob Rodrigues Pereire	1715 – 1790	Espanha	Datilologia onde o alfabeto representava vogais, consoantes, números e pontuação para ensino da escrita e depois oralização.
Abade Claude François Deschamp	1770	França	A visão substituía a audição. Usava a combinação de escrita, fala, Leitura orofacial, alfabeto digital e sinais sistemáticos.

Abade Charles-Michel de L'Epée	1712 – 1789	França	Leitura e escrita por meio da visualização da palavra escrita e do objeto ao mesmo tempo e alfabeto digital. Encontrou uma barreira por só poder ensinar coisas concretas e palavras isoladas. Tentou aprender a Língua de Sinais Francesa com alguns Surdos de Paris e criou uma sinalização metódica que consistia em utilizar os Sinais na ordem e com terminações da Língua Oral Francesa.
Thomas Braidwood	1715 – 1806	Inglaterra	Escrita e alfabeto digital para conseguir que seus alunos pronunciassem as palavras.
Samuel Heinicke	1729 – 1790	Alemanha	Método oral. Acreditava que a Língua de Sinais atrasava o processo de fala e por isso, proibia seu uso.
Jean Marc GaspardItard	1775 – 1835	França	"Reconstrução" da audição era o único caminho possível ao Surdo. Fez experiências com mortos colocando a chamada "sonda de Itard", mas não obteve sucesso. Segundo ele, a surdez deveria ser distinguida em diferentes graus de audição: 1) Conseguiam ouvir vozes; 2) Só ouviam vogais, mas não consoantes; 3) Conseguiam ouvir só algumas vogais; 4) Podiam ouvir sons altos; 5) Fossem totalmente Surdos. Só ensinava Surdos que possuíssem audição entre os três primeiros graus e com eles, realizava treinamento auditivo. Proibia o uso de Sinais por acreditar que eles interferiam negativamente no processo de fala.
Auguste Bébian	1789 – 1839	França	Descreveu a Língua de Sinais em termos linguísticos, citou sobre a gramática, criou a Escrita de Língua de Sinais.
Abade Sicard	1742 – 1822	França	Sucessor de L'Epée, utilizou o mesmo método, tornando a Língua de Sinais mais complexa.
Thomas Hopkins Gallaudet	1787 – 1851	EUA	Fundou a primeira Escola de Surdos no EUA: *Conecticut Asylumfor the Education and Instrutction of the Deaf and Dumb*. Utilizava a Língua de Sinais junto com o alfabeto digital e a escrita. Não se ensinava a fala nem a Leitura orofacial.
Frederick Hill	1805 – 1874	Alemanha	Acreditava na superioridade da Língua Oral sobre a Língua de Sinais.
Gardiner Greene Hubeerd	1822 – 1897	EUA	Fundou uma escola para Surdos puramente oralista.
Alexandre Graham Bell	1847 – 1922	EUA	Acreditava que sinais atrapalhavam o desenvolvimento da fala e por isso, defendia o oralismo. Era a favor da eugenia ouvinte e esse era um dos fatores pelo qual negava a Língua de Sinais e a Comunidade Surda.

Dom Pedro II	1857	Brasil	Fundou a primeira escola para Surdos no Brasil chamada Imperial Instituto de SurdosMudos, tendo seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1957. Com o auxílio do professor Huet, a Língua de Sinais francesa era usada nas aulas, bem como o alfabeto manual francês. Conforme a Língua de Sinais francesa foi sendo utilizada, esta foi se adaptando à cultura brasileira e se misturando com os Sinais utilizados pelos Surdos no Brasil e assim, surgiu a Língua Brasileira de Sinais.

Quadro 3 —Método/Concepções para o ensino de surdos

Fonte: Ruzza (2016, p. 43-6)

Podemos verificar, após analisar o quadro acima, as abordagens[1] utilizadas na educação dos surdos, sendo constatadas três abordagens: oralista (ou oralismo), comunicação total e bilinguismo. A seguir, apresentaremos cada uma das abordagens.

Oralismo

"[...] uma educação que pretendia ensinar às crianças surdas a língua da comunidade falante envolvente, tendo em vista sua futura integração nessa mesma comunidade maioritariamente ouvinte." (MOURA; VERGAMINI; CAMPOS, 2008, p.3).

A abordagem oralista surgiu na Alemanha, caracterizada pela ideia ou crença do surdo precisar aprender a falar a língua do seu país para se integrar socialmente.

Os procedimentos utilizados na abordagem oralista contavam com o treinamento auditivo (estimular a audição por meio do uso do aparelho auditivo para o reconhecimento e discriminação de ruídos e sons da fala), o desenvolvimento da fala era realizado com a prática de exercícios: para a mobilidade e tonicidade dos órgãos, e exercícios de respiração e de relaxamento.

Outro procedimento adotado na abordagem oralista era a leitura labial, uma técnica que consistia num longo período de treinamento para identificar a palavra falada através da percepção e da decodificação dos movimentos orais do emissor. A técnica possibilita ao surdo perceber a articulação dos lábios e da língua, mas não de diferenciar fonemas, monitorar a própria fala, nem perceber a entonação. Estudos indicam que o surdo apenas percebia, no máximo, 30% do que era falado, com possibilidade de entender algo totalmente diferente do que fora dito.

Segundo Goldfeld (1997, p.37), "O Oralismo espera que, dominando a língua oral, o surdo esteja apto para integrar-se à comunidade ouvinte." Assim, o oralismo não aceitava nenhuma interferência que se desviasse da sua proposta, acreditando que os gestos ou a língua de sinais acomodariam o surdo, fazendo com que ele deixasse de despender o esforço necessário para a aprendizagem da língua oral.

1. Nas minhas leituras, evidenciei outros termos referentes as abordagens utilizadas na educação de surdos, como "métodos" e "filosofias".

Por fim, vale destacar que os aparelhos auditivos produzidos pela tecnologia eletroacústica permitiram ao surdo um aproveitamento dos resíduos auditivos, reforçando a abordagem oralista, para aqueles que acreditavam e a seguiam, e promovendo o surgimento de espaços de atendimento clínico-terapêutico e educacional de surdos.

Comunicação Total

"A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas." (STEWART,1993, p.118).

A partir da década de 60, do século XX, os educadores promoveram uma série de questionamentos frente aos resultados obtidos com o oralismo na educação de surdos por identificarem que o conteúdo de sua educação era visivelmente empobrecido ao ser comparado com o dos ouvintes. Vale ressaltar que a maior parte do tempo em que o aluno surdo estava na escola era destinado a receber o treinamento oral, ficando no segundo plano o ensino das disciplinas escolares.

Pesquisas realizadas na época também indicavam a seguinte realidade: filhos de pais surdos que em casa faziam o uso da língua de sinais apresentavam um desenvolvimento escolar superior quando comparados aos filhos surdos de pais ouvintes (MOORES, 1996).

Nesse contexto, nos Estados Unidos, William Stokoe[2] foi pesquisador pioneiro em língua de sinais, mais especificamente das propriedades formais da Língua Americana de Sinais, constatando estar em equivalência aos níveis de organização formal e gramatical comparada às línguas faladas. Isso evidenciava, pela primeira vez, que a língua de sinais não era como muitos acreditavam, uma língua incompleta ou pobre e, por isso com credibilidade questionável quanto aos resultados alcançados com o seu uso na educação de surdos.

O descontentamento com a abordagem oralista somado ao pioneirismo de Stokoe nos estudos das línguas de sinais, abriu caminhos para os estudos avançarem na busca por uma nova proposta de educação para o surdo, tendência impulsionada nos anos 70 com a Comunicação Total.

O Dr. Roy Holcomb, professor surdo, foi quem usou pela primeira vez o termo Comunicação Total para descrever uma abordagem no ensino de surdos na Califórnia, que contava com flexibilidade de comunicação. Depois, em 1968, o Dr. David Denton adotou o termo Comunicação Total como filosofia ao descrever o trabalho realizado na Maryland School for the Deaf (EVANS, 1982).

A Comunicação Total usava de todas as formas de comunicação, incluindo desenho, alfabeto digital, língua de sinais, gestos inventados, leitura labial, estimulação auditiva,

2. Desde 1955, era membro do corpo docente do Gallaudet College, além de estudioso da Língua de Sinais e da linguística. Recebeu forte crítica dos seus colegas ouvintes e surdos ao sugerir o uso da língua de sinais como meio de ensino na educação de surdos. O reconhecimento de seu trabalho só foi alcançado duas décadas mais tarde.

leitura e escrita, sendo o uso simultâneo de fala e sinais.

Segundo Vieira (2000), os colaboradores da abordagem pegavam emprestado o vocabulário da Língua de Sinais e colocavam na ordem frasal da língua majoritária, concomitantemente à fala. E na ausência de sinais, muitos eram inventados. Assim, é o que se chamou de "inglês nas mãos" – Inglês Manualmente Codificado (MCE) e, no Brasil, de "Português Sinalizado".

A Comunicação Total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita (MOURA, 1993).

O objetivo é fornecer à criança surda a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com os seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno. Assim, a oralização não é o objetivo em si da Comunicação Total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo.

Bilinguismo

> [...] é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27).

Conforme identificamos no quadro de Ruzza (2016, p. 43-6), será a partir das décadas de 1980 e 1990, na busca por uma proposta educacional para a educação de surdos e refletindo um certo clima de desconforto com a abordagem da Comunicação Total, que surge o bilinguismo. Assim, o bilinguismo pode ser entendido como reflexo de todo um contexto de estudos e debates iniciados na década de 1960. Assim, gradualmente, a abordagem educacional bilíngue ou bilinguismo se espalhou pelo mundo.

Uma proposta de educação do surdo que vem ao encontro das ansiedades e necessidades da comunidade surda, considerando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de instrução e a Língua Portuguesa como língua aprendida preferencialmente na modalidade escrita, sem nenhuma pretensão de trabalhar a fala, mas considerando que o aluno surdo pode em algum momento desenvolver a fala por vontade própria.

Uma proposta educacional bilíngue possibilita ao aluno surdo transitar entre as duas línguas, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), - a primeira língua ou língua materna do surdo, sendo a língua de instrução nos ambientes educacionais (L1)

-, e a Língua Portuguesa, língua majoritária da sociedade brasileira, -prioritariamente na modalidade escrita (L2) e trabalhada em sala de aula como disciplina, por ser uma língua estrangeira e exigir uma técnica de ensino considerando “as habilidades interativas e cognitivas já internalizadas” pelo aluno surdo através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (NAKASATO, 2019, p.47).

Por ser uma proposta educacional bilíngue e de formação de identidade, convoca uma adaptação curricular coerente com os princípios linguísticos, históricos e culturais dos surdos.

> Entender a língua de sinais em seu papel curricular significa compreender a surdez como experiência visual, isto é, significa de fato elaborar projetos educacionais em que haja não só profissionais (ouvintes e surdos) competentes em LIBRAS, como também currículos e orientações didáticas que contemplem as especificidades cognitivas, linguísticas e culturais das pessoas surdas. (SILVA; FAVORITO, 2009, p. 31).

Segundo Quadros (1997), a proposta bilíngue também é uma proposta bicultural, por considerar as culturas surda e ouvinte, além da presença do professor surdo para a construção da identidade do aluno surdo.

> Nesse sentido, é pertinente esclarecer que não defino a educação bilíngue para surdos como o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir quando se fala de crianças e/ou adultos ouvintes. Refiro-me a uma dimensão psicológica da educação bilíngue, vale dizer, ao direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua. (SKLIAR, 2016, p. 25).

Um dos fundamentos da educação bilíngue é a participação e a conquista dos direitos do surdo na sociedade, evidenciando que a longa trajetória de constituição da organização dos surdos em diferentes associações objetivava a luta pelo reconhecimento linguístico, cultural, político e social, através da concepção educacional.

Vale mencionar Skliar (1997), ao pontuar a complexidade envolvida no conceito de bilinguismo:

> Estamos frente a um conceito muito amplo, que inclui questões linguísticas, antropológicas, educativas, sociológicas, psicológicas, etc. A educação bilíngue é um reflexo cristalino de uma situação e uma condição sociolinguística dos próprios surdos; um reflexo coerente que tem que encontrar seus modelos pedagógicos adequados. A escola bilíngue deveria encontrar neste reflexo o modo de criar e aprofundar, de forma massiva, as condições de acesso à língua de sinais e à segunda língua, à identidade pessoal e social, à informação significativa, ao mundo do trabalho e a cultura dos surdos. (SKLIAR, 1997, p. 53).

Finalizando, retomar a questão do ensino voltado e apropriado às particularidades de cada aluno, no caso, o aluno surdo, é uma exigência. “Usufruir da língua de sinais é um

direito do surdo e não uma concessão de alguns professores e escolas." (SKILIAR, 2016, p. 27).

CONCEPÇÕES DE SURDEZ E DE SURDOS

A história da educação de surdos possibilita constatar duas concepções de surdez que respondem por pontos de vista frente ao sujeito surdo: a clínico-patológica e a socioantropológica (PEREIRA *et al.*, 2013).

Concepção clínico-patológica

A surdez é vista como deficiência e por ser uma patologia, considera-se tratar, com o uso de aparelhos ou próteses - investimentos feitos para diminuir o déficit auditivo. Assim, o ganho auditivo promovido pelos aparelhos de amplificação sonora com intensivo treinamento auditivo possibilita ao surdo uma melhoria na fala e consequentemente o seu afastamento do quadro de deficientes.

> Nessa concepção de surdez, a linguagem oral é vista como imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo-emocional e linguístico do surdo. A educação converte-se em terapêutica (reparadora e corretiva), e o objetivo do currículo escolar passa a ser dar ao sujeito o que lhe falta - a audição - e sua consequência mais visível - a fala. (PEREIRA ***et al.***, 2013, p.21).

A concepção clínico-patológica da surdez pode influenciar o educador ao conceber o aluno surdo como deficiente - uma limitação que afeta o seu processo de conhecimento. Assim, "[...] Uma vez que esses alunos são concebidos como deficientes, não há investimento por parte dos profissionais e nem mesmo da família; como resultado, a maior parte dos alunos surdos sai da escola sem ter aprendido quase nada." (PEREIRA *et al.*, 2013, p.21).

Vale ressaltar que a educação do surdo foi fortemente marcada pela concepção clínico-patológica até o advento do bilinguismo, mas infelizmente ainda presente nas escolas.

Concepção socioantropológica

A surdez é uma condição, não uma deficiência, mas "uma diferença na forma como o indivíduo terá acesso às informações do mundo." (PEREIRA *et al.*, 2013, p.21).

O surdo, na concepção socioantropológica, é considerado membro de uma comunidade, com direito a cultura e língua próprias, daí sua identificação como Surdo. Assim, é uma questão de identidade e de pertencimento, não mais de perda auditiva ou desvio da normalidade.

Isso traz um novo olhar sobre a surdez e os surdos, não como deficiência, mas como

uma outra forma de experimentar o mundo e uma potencialidade, abrindo portas para uma cultura própria, ao reconhecer que não há *perda auditiva*, mas um *ganho surdo*.

O elemento de identificação do Surdo é a língua de sinais. “Ela não só possibilita o desenvolvimento da potencialidade linguística dos Surdos, mas também envolve o processamento de todos os mecanismos cognitivos.” (PEREIRA *et al.*, 2013, p.22).

Com isso, entende-se cultura surda:

> [...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável, ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p.22).

O componente cultural de identificação e pertencimento, pelas explanações anteriores, evidencia a cultura surda quase como sinônimo de língua de sinais, no nosso caso, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): por ser uma língua (e não linguagem) e ter a sua origem atrelada à comunidade surda.

Essa concepção afeta diretamente a prática educativa, possibilitando um planejar pedagógico pela visão - forma que o surdo acessa o mundo -, sendo diferente dos ouvintes.

“As pessoas Surdas percebem o mundo de maneira diferente dos ouvintes. Utilizam a visão, enquanto os ouvintes utilizam a audição.” (PEREIRA *et al.*, 2013, p.28).

A concepção socioantropológica da surdez e do sujeito surdo convoca o respeito à autonomia do ser do educando, de acordo com Freire (2011, p. 41):

> O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso, rompe com a radicalidade do ser humano — a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência.

Respeitar o aluno em todos os seus aspectos, integralmente, é um dever ético do professor. Apesar de ser confortável aprendermos entre os ‘iguais’, é no respeito as

diferenças que realmente nos desenvolvemos.

Reconhecendo e reafirmando, ainda em Freire (2011) que:

> Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 2011, p.41).

De acordo com Freire (2011), respeitar a língua, a autonomia e a identidade do aluno é exercer a minha coerência (pessoal e profissional) – um saber fundamental que todo professor deve ter.

Ser coerente com a sua essência, enquanto ser humano, exige 'conjugar em todos os tempos' o verbo 'respeitar' - tão presente nas obras de Paulo Freire e por isso convocando outros conceitos freireanos.

Na sequência, apresentar as contribuições freireanas que corroboram com as inquietações que provocaram a realização dessa pesquisa.

REFERENCIAIS FREIREANOS PARA INSPIRAR A BUSCA DA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Vivemos em um país marcado pelos contrastes sociais, carente em vários aspectos da dinâmica nacional e que encontra na educação a possibilidade de mudança e de mobilidade social. Assim, a educação instrumentaliza o sujeito para viver com dignidade, por *dar voz* aos silenciados e vislumbrar a projeção de um futuro melhor.

As obras de Paulo Freire, especialmente Educação e Mudança (1979a) e Pedagogia do Oprimido (1979b), possibilitam a reflexão a acerca da melhoria do ensino-aprendizagem por constituírem um referencial teórico na busca por uma educação emancipatória, transformadora, capaz de humanizar (as atuais e as futuras gerações) e, assim, promover a cidadania e a justiça social.

Educar é um ato político, exigindo a participação dos cidadãos, " [...] capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ler o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla." (GIROUX, 2011, p. 34).

Por fim, pensar no poder transformador de quem busca a melhoria do ensino-aprendizagem, especialmente se tratando do aluno surdo, convoca sonhar com um mundo mais tolerante e humanizado.

TRAMA CONCEITUAL FREIREANA PARA REFLETIR POSSIBILIDADES DE BUSCA PELA MELHORIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM

De acordo com Saul e Saul (2018), a trama conceitual freireana representa uma construção, a partir de um conceito central, com outros conceitos que a ele se relacionam, todos presentes na pedagogia de Paulo Freire. Trata-se uma construção teórico-metodológica que pode auxiliar o processo de organização e análise dos dados coletados de uma pesquisa.

> A construção de uma trama é uma ação criadora que permite novas sínteses críticas sobre aspectos da teoria e da prática, por meio do entrelaçamento metódico de conceitos e da problematização de suas inter-relações. Daí o seu caráter epistemológico, caracterizado pelo rigor teórico de processos e produção de conhecimento, sob uma nova lógica. Não é uma produção estática, necessitando ser revisitada e recriada de acordo com a problemática que se quer explicitar/pesquisar e o momento histórico em que se vive. (SAUL; SAUL, 2018, p.1149).

A obra de Paulo Freire, por ser uma obra relacional, possibilita estabelecer diferentes relações com outras categorias, pois as categorias não são isoladas. Assim, uma trama conceitual freireana é um constructo para sistematizar as categorias freireanas,

possibilitando a visualização e a análise do campo conceitual freireano.

> Os conceitos implicam-se mutuamente em diversas direções possíveis. Embora plural, a construção da trama conceitual freiriana requer atenção ao fato de que as articulações propostas respeitem a lógica interna da obra de Freire. A trama pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra, tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre os conceitos. Para além de uma representação gráfica de conceitos e de sua organização, as tramas conceituais freirianas têm conexão com uma dada realidade e buscam explicar e/ou inspirações de transformação dessa realidade (SAUL; SAUL, 2013, p.107-108).

É uma construção teórico-metodológica, que serve de ilustração para a discussão de conceitos e para fundamentar as pesquisas acadêmicas.

Vale ressaltar quer uma trama conceitual freireana tem dupla intencionalidade. De acordo com Saul (2013):

> A primeira delas é ajudar o pesquisador a visualizar como os conceitos freireanos podem ser articulados para atender aos propósitos de sua pesquisa: compreender um fenômeno ou uma situação, propor ou avaliar políticas e práticas educativas. A segunda, tem função didática, ou seja, pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão e o aprofundamento da obra freireana (SAUL; SAUL., 2013, p. 108).

As setas e a articulação dos conceitos, completa Saul (2013):

> As conexões entre os conceitos são representadas por setas e palavras que buscam dizer da relação que existe entre os mesmos, na perspectiva do pesquisador e/ou docente, autor da trama. As setas podem ter uma direção única ou dupla. Quando há uma única direção quer dizer que foi identificada uma articulação que se dirige de um para outro conceito, significando causalidade, dependência, associação, etc. (SAUL; SAUL, 2013, p.108).

A construção da trama conceitual freireana desta pesquisa foi elaborada e assumiu o seguinte formato:

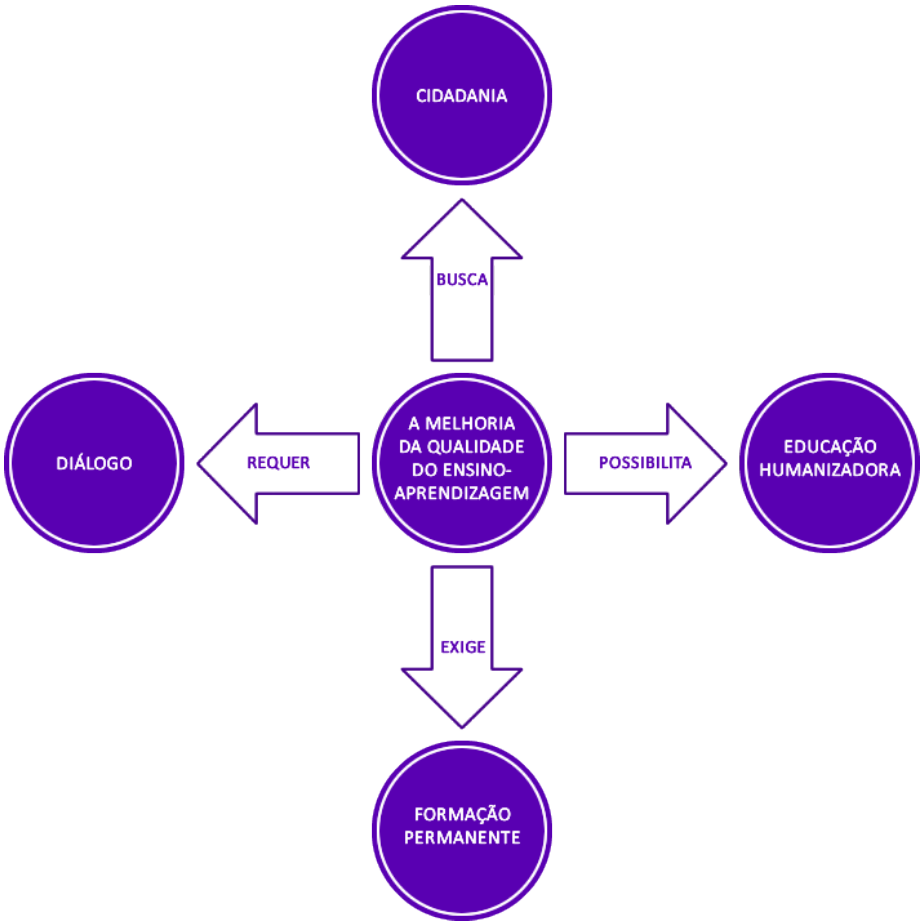

Figura 1 – Trama conceitual freireana com centro na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem

Fonte: A autora (2021)

Para a leitura da trama conceitual freireana centrada na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, recomenda-se iniciar pelo conceito *Cidadania*, seguindo-se a leitura pelo sentido horário.

A partir dessa trama conceitual freireana será analisada a questão central desta pesquisa, que é a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos.

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem busca cidadania

Freire, em suas obras, explicita a proposição de uma educação com vistas à cidadania, por se tratar da apropriação da realidade. Assim, ao se apropriar da realidade pode-se atuar em prol da emancipação. Assim, não é possível conceber a prática docente sem a formação para o exercício da cidadania. Segundo Freire (2001, p.37):

> A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso.

Vale ressaltar que o aluno surdo necessita de uma educação que propicie a sua participação social, tendo o professor a responsabilidade com a formação da cidadania, por ser fundamental para o desenvolvimento integral do aluno.

A cidadania é uma exigência da condição humana, um exercício com características de coletivo. Assim, a cidadania é construída na conscientização, concretiza-se na participação transformadora da sociedade e se manifesta na palavra - no caso do aluno surdo, na língua de sinais.

Uma educação preocupada com a formação integral do aluno, ou seja, uma educação que busca a cidadania, possibilita alcançar a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Pensar na educação do surdo é pensar numa educação que com vistas à cidadania.

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem possibilita uma educação humanizadora

Pensar na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, visando a cidadania, possibilita uma educação humanizadora, pois é da vocação do ser humano. Assim, a prática docente contribui para a humanização quando norteada por princípios humanistas.

O professor que problematiza a realidade favorece a conscientização e, assim, possibilita a transformação da realidade: “A educação somente é verdadeira quando parte do homem e contribui para o desenvolvimento do seu ser, constituindo-se em um elemento complementar inerente a sua condição humana” (ROSSATO, 2002, p. 121).

A educação, para Freire, exige amor, esperança, criticidade, reflexão e suscita processos de humanização, pois:

> Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem.
>
> [...] Comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação.
>
> Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial?
>
> Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. (FREIRE, 1979a, p.27).

Professores e alunos são seres *inconclusos* (FREIRE, 1979a) e por isso estão em permanente processo de ensino-aprendizagem. Aprendemos e ensinamos em comunhão,

como humanos e entre humanos.

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem exige formação permanente

> O professor faz da experiência sua mais importante fonte de aquisição, partindo da análise de suas práticas para compreender as formas como enfrenta os problemas complexos da vida escolar, como utiliza seu conhecimento e como cria novos procedimentos e estratégias. Esse tipo de reflexão, numa linguagem freireana, implica o educador 'ensopar-se nas águas de sua cultura e de sua história', consciente de ser e vir-a-ser-no- mundo. (JARDILINO, 2003, p. 49).

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem exige formação permanente. Na concepção freireana entendida como um processo de reflexão da prática, faz-se em um ambiente democrático sendo o espaço de fala do professor, possibilitando (re)planejar a próxima ação (prática pedagógica).

Trata-se de um programa de formação dos docentes, coordenado por um profissional qualificado, dentro da escola e entre os seus pares, que coletivamente trabalham para a promoção de um ensino significativo, visando a transformação da realidade e assim promover a justiça social.

> A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educandos e educandas. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É, pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p. 37).

Vale ressaltar que o objetivo da formação permanente é assegurar um ensino de qualidade aos educandos, pois possibilita inovar a prática pedagógica e (re)significar a atuação docente.

De acordo com Saul (1993), o programa de formação permanente de educadores, na gestão de Paulo Freire quando dirigiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), foi norteado pelos seguintes princípios:

> a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
>
> b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e
>
> recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
>
> c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
>
> d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
>
> e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular;

> f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer (SAUL, 1993, p. 64).

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem requer diálogo

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem requer diálogo - uma das categorias centrais da pedagogia de Paulo Freire, sendo a força motriz do pensar crítico e é através dele que podemos dizer o mundo, daí o diálogo ser a palavra e, portanto, a práxis (ação e reflexão).

Freire (2011), considera a palavra verdadeira aquela comprometida com a humanização e com a transformação da realidade.

De acordo com Zitkoski (2018):

> [...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. (ZITKOSKI, 2018, p.140).

Em Pedagogia do Oprimido, Freire (1979b), tece reflexões acerca do diálogo, que se fundamenta na fé, no amor, na humildade e na confiança; sendo ele a palavra, favorece o pensar crítico, daí ter o poder de transformar a realidade ao objetivar a libertação. Diálogo é um direito de todos.

> Se é dizendo a palavra com que, "pronunciando" o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.
>
> Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1979b, p.93).

Diálogo convoca fé e amor. "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda." (FREIRE, 1979b, p.93-94).

No próximo capítulo será apresentado o percurso metodológico, com o intuito de explicitar as intenções e decisões tomadas visando a compreensão do objeto de estudo dessa pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevo o caminho percorrido na pesquisa com o intuito de identificar e compreender possíveis contribuições de Paulo Freire para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, no contexto do Instituto Educacional São Paulo (IESP), com professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O presente estudo, de abordagem qualitativa, concebe a realidade como mutável por conceber o dinamismo e a sua historicidade enquanto resultantes de um processo de intervenções humanas. Assim, Chizzotti (2008, p. 27-28) afirma que:

> [Se] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. (CHIZZOTTI, 2008, p. 27-28).

Essa pesquisa assume a forma de um Estudo de Caso e sua principal preocupação está no processo e no sentido. Na realização do Estudo de Caso foram considerados o levantamento bibliográfico sobre a temática da investigação, a análise de documentos e a entrevista semiestruturada.

CONTEXTO E SUJEITOS

A Unidade Escolar pesquisada está geograficamente localizada na cidade de São Paulo, na Rua Prof.ª Drª Neyde Apparecida Sollitto, 435, sendo a entrada principal pela Rua Estado de Israel, 1056, na Vila Clementino, São Paulo – SP.

O Instituto Educacional São Paulo é parte integrante da DERDIC (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação), uma instituição sem fins lucrativos que atende prioritariamente todos em situação econômica desfavorecida. (O que é a Derdic?).

Segundo Gohn (2006, p.30):

> Construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, é retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. (GOHN, 2006, p. 30).

De acordo o princípio de Gohn (2006, p.30), a DERDIC (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação) convoca a participação de todos aqueles que se envolvem com questões sociais maiores e de caráter universal, fomentando a

transformação pela participação na sociedade, promovendo um lugar de pertencimento ao surdo e reafirmando a sua inclusão social.

A escolha da escola

O Instituto Educacional São Paulo (IESP), fundado em 1954, foi a primeira escola para surdos a oferecer curso ginasial no Brasil. Mais tarde, em 1969, o Instituto foi doado à Fundação São Paulo e incorporado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ampliando o seu atendimento para também oferecer acompanhamento clínico. Assim, exatos 67 anos dedicados ao ensino de alunos surdos. (A Derdic – História).

Com o passar dos anos, o Instituto Educacional São Paulo (IESP) integrou nas suas instalações o atendimento clínico, e posteriormente incorporou a pesquisa e uma série de outras atividades.

A atual Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC) é o resultado de um longo processo de constituição, com forte visualidade no atendimento clínico, mas graças à iniciativa de cinco famílias e amigos que resolveram lá em 1954, fundarem com recursos próprios, uma escola de educação de surdos.

Caracterização do Instituto Educacional São Paulo

Atualmente, o Instituto Educacional São Paulo encontra-se identificado como Instituto Educacional São Paulo DERDIC PUCSP, rede particular, pertencente à Diretoria Centro Sul, ofertando duas modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental. O atendimento escolar é exclusivo aos portadores de surdez com ou sem comorbidades, caracterizando o Instituto Educacional São Paulo como uma unidade EEE[1] (Educação Especial Exclusiva).

Constam os seguintes profissionais que atuam diretamente nas duas modalidades de ensino do Instituto Educacional São Paulo:

Pessoal Técnico e Administrativo	Pessoal Docente
01 diretor(a) pedagógico(a)	16 Professores
01 coordenador(a) pedagógico(a)	04 Professores surdos
01 linguista	-
03 orientadores(as) educacionais	-
01 fonoaudiólogo(a) escolar	-
01 secretário(a) escolar	-

1. Os entendimentos referentes a Educação Especial e a Educação Especial Exclusiva (EEE), conforme legislação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, se encontram respectivamente nos anexos B e C.

01 auxiliar administrativo	-
01 assistente administrativo	-
Total: 10	Total: 20

Quadro 4 — Recursos humanos atuantes no Instituto Educacional São Paulo

Fonte: A autora (2021)

O horário de funcionamento do Instituto Educacional São Paulo acontece no período matutino, de segunda a sexta-feira, conforme o quadro abaixo:

Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental
07:45 às 11:45	08:00 às 12:30	08:00 às 13:20

Quadro 5 — Horário de atendimento escolar do Instituto Educacional São Paulo

Fonte: A autora (2021)

A escola está instalada no 1º andar, em prédio próprio, da DERDIC-PUC/SP, em uma área de 8.950 m², com excelente estrutura física composta por diversificados e amplos recursos conforme dados extraídos do Regimento Interno da Instituição:

Dependências	**Quantidade**
Salas de Aula	14
Sala de Artes	01
Sala de Ciências	01
Sala de Informática	01
Biblioteca e brinquedoteca escolar	01
Sala de convivência infantil	01
Salão multiuso	01
Diretoria	01
Secretaria	01
Coordenação Pedagógica	01
Salas de Linguística/Libras	02
Salas da Orientação Educacional/Preparo para o Trabalho	02

Sala dos Professores	01
Sala de material didático dos professores	01
Ginásio coberto de esportes com vestiários	01
Quadras descobertas poliesportivas	02
Sala de material de Educação Física	01
Sala de rouparia de teatro	01
Parque infantil	01
Pátio de convivência	01
Cozinha escolar	01
Cozinha industrial	01
Sanitários internos	08
Sanitários externos	25

Quadro 6 — Recursos físicos: dependências (internas e externas) do Instituto Educacional São Paulo:

Fonte: A autora (2021)

Vale ressaltar que na atual gestão da diretora Fernanda Cortez Illiano, eleita em 2017 e reeleita em 2019, tivemos[2] um forte incremento material na Instituição com a introdução de uma lousa branca, um projetor e um notebook em cada sala de aula.

Análise de documentos

> [...] um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se, é claro, nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais e, [...], em todo vestígio deixado pelo homem. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167).

Os referidos autores chamam a nossa atenção ao trato dado ao documento, importante fonte de informações, por sua capacidade de permitir registros da vida humana tornando compreensíveis inúmeros aspectos atrelados a sua prática social. Assim, toda produção deixada pelo homem é considerada quando dela se extrai informações (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167-168).

Nesta pesquisa, o documento analisado foi o Regimento Interno do Instituto Educacional São Paulo, um documento completo, detalhado e rico em informações, disponibilizado pela direção, que devido ao contexto pandêmico do COVID-19, não pode dar prosseguimento na elaboração do Plano Político Pedagógico (PPP) da Instituição.

A análise do documento favoreceu a ampliação da visão do contexto pesquisado

2. Faço parte do quadro de docentes do Instituto Educacional São Paulo desde o ano de 1998 até a presente data.

e das práticas dos docentes do Instituto Educacional São Paulo (IESP), possibilitando a identificação de possíveis contribuições atreladas ao referencial teórico-metodológico freireano.

Caracterização dos entrevistados

Essa pesquisa considerou a seleção de cinco sujeitos entrevistados que apresentassem indícios de conhecimentos acerca das obras de Paulo Freire. Assim, são professores surdos e ouvintes do Instituto Educacional São Paulo que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), experientes e comprometidos com a educação. A maioria dos entrevistados tem uma carreira docente com mais de 20 anos de experiência na educação de surdos.

Todos os sujeitos possuem, no mínimo, duas graduações: Pedagogia e licenciatura específica, sendo que 75% deles cursaram Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Instituição na qual Paulo Freire foi docente pelo período de 17 anos.

A entrevista semiestruturada

Para Triviños (1987, p. 146), a característica da entrevista semiestruturada está nos questionamentos em que se apoiam as teorias e as hipótese relacionadas ao tema da pesquisa. Assim, a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de preservar a presença atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A escolha pela entrevista semiestruturada foi a opção (dentre as modalidades de entrevista) capaz de assegurar um nível satisfatório de naturalidade nas relações interpessoais da pesquisadora com os professores entrevistados. (SZYMANSKI, 2011).

O contexto dos sujeitos entrevistados, delimitado pelo quadro instalado da pandemia do Covid-19, ocasionando o fechamento das escolas, foi considerado na escolha pela entrevista semiestruturada[3].

Pelo mesmo motivo acerca do contexto dos sujeitos, as entrevistas foram realizadas na modalidade *on-line*, agendadas conforme disponibilidade dos entrevistados e posteriormente transcritas.

Os entrevistados foram receptivos, acolhedores e todos não mediram esforços com informações relevantes e pertinentes a fim de contribuírem efetivamente com a pesquisa.

Ressalta-se que a entrevista exige diálogo, estando Szymanski (2011), em consonância com o referencial de Paulo Freire ao se referir à entrevista semiestruturada, como:

3. O roteiro das perguntas se encontra no Apêndice D.

> [...] um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva [...] (SZYMANSKI, 2011, p. 15).

Organização dos dados produzidos

Os dados foram coletados considerando duas fontes: a seleção de documentos que possibilitassem a compreensão do objeto de pesquisa e a entrevista semiestruturada.

O procedimento de análise dos dados produzidos nessa pesquisa teve como referência as categorias articuladas na trama conceitual freireana com os eixos temáticos apresentados no capítulo 3, e as *vozes* dos entrevistados, que no próximo capítulo estarão presentes e dialogando com as categorias nas quais as evidências serão situadas e analisadas à luz do referencial de Paulo Freire.

TESSITURA DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentadas as evidências. O capítulo inclui as *vozes* dos entrevistados de acordo com as categorias selecionadas para compor a trama conceitual freireana, abordada no capítulo 3.

Os dados coletados foram triangulados (DUARTE, 2009), possibilitando um entendimento da realidade, por serem articulados de maneira relacional.

Acerca da compreensão da categoria *Realidade* na teoria freireana, Moacir Gadotti explicita o termo e reforça:

> [...] conhecer a realidade é compreender os fatos como partes ou como pequenas totalidades pertencentes a um todo maior, a uma "totalidade concreta". Além disso, é preciso ter clareza de que o todo, como algo que cria partes, é também ele criado por elas. Ler o mundo, a partir dessa perspectiva, significa, então, compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real. Ler a realidade significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético. (GADOTTI, 2018, p. 399).

O professor que lê a realidade do aluno surdo, se responsabiliza com a formação cidadã. Assim, a educação para Freire busca a transformação social, convoca a justiça social e a conscientização, pois sem educação não se faz cidadania.

> Os objetivos gerais desta escola são norteados pela Constituição da República Federativa do Brasil e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visando assegurar a formação do educando e o desenvolvimento de suas potencialidades, através da aquisição de conhecimentos e habilidades norteados pelo BNCC - Base Nacional Comum Curricular e orientados pelo PCN de maneira a incentivar e favorecer o exercício crítico e consciente da cidadania, fazendo parte desse processo os diferentes segmentos da comunidade escolar: direção, técnico-pedagógico, professores, pais, alunos e funcionários. (REGIMENTO INTERNO, 2021, p.5).

Na análise do Regimento Interno da referida Instituição, evidencia-se um trabalho integrado, comprometimento e voltado para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos, possibilitando uma visão ampliada do contexto pesquisado e da práxis dos docentes, com prováveis indícios emancipatórios que possam ser articulados e potencializados pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. Segundo Freire (1967, p.60):

> A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo

> apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.

Uma educação que propõe a formação cidadã não se concebe sem um processo de conscientização, que ao envolver o pensar crítico sobre a realidade, exige romper com a visão ingênua para assim caminhar na construção da liberdade do oprimido, e alcançar a consciência crítica, para o exercício da criticidade. A seguir, no Quadro 7, apresenta-se as *vozes* dos entrevistos:

Identificação dos entrevistados	**Vozes dos entrevistados**
PROF@1	"Oferecer possibilidades de aprendizagem aos alunos dentro de suas especificidades e potencialidades, mas fazendo o possível e o impossível para que eles construam saberes e tenham vivências democráticas. Quero dizer com *vivências democráticas* o seguinte: diálogo, respeito, empatia e consciência cidadã. Ser consciente da realidade em que está e que quer mudar."
PROF@2	"O meu primeiro objetivo é reconhecer o indivíduo na sua totalidade, respeitando sua cultura. O maior objetivo é que cada aluno, no seu tempo, consiga se transformar num indivíduo crítico, criativo e com espírito investigativo capaz de transformar sua realidade e não apenas se integrar na *sociedade dos ouvintes*, mas conscientizar os ouvintes da necessidade deles se integrarem com os surdos."
PROF@3	"Sempre ao trabalhar com alunos surdos, tenho como objetivo, poder proporcionar a eles a maior variedade de experimentações possíveis, sejam elas visuais, escritas ou de vivência - expandir seus conhecimentos não somente ao que se refere a conteúdos pedagógicos, mas à vida, acreditar que são capazes, e ajudá-los a se desenvolver em sua plenitude, tornando-os seres pensantes e ativos dentro da sociedade."
PROF@4	"Como professora/educadora tenho como objetivo formar um indivíduo que tenha a capacidade de se posicionar e não se esconder atrás da surdez. Mostrar a ele que é capaz e que pode correr atrás de seus sonhos e de seus desejos para o futuro, sempre com respeito ao outro e sem julgamentos ou comparações. Obstáculos existem, e não existem só para o surdo."
PROF@5	"Quero que o meu aluno se aceite (e isso exige trabalhar o próprio corpo). Por fim, quero que o meu aluno seja um ser integral, completo. Quero dizer o seguinte: busco proporcionar ao meu aluno uma formação cidadã: um sujeito que sabe dos seus direitos, deveres, que seja autônomo, crítico e feliz."

Quadro 7 – Categoria freireana: *Cidadania* e as vozes dos entrevistados

Fonte: A autora (2021)

Na primeira categoria de análise, *Cidadania*, podemos perceber a sua presença nas práticas pedagógicas dos entrevistados, como exigência da condição humana, também se faz presente nos objetivos gerais e específicos do Instituto Educacional São Paulo ao tratar da formação do aluno visando "[...] incentivar e favorecer o exercício crítico e consciente da cidadania, fazendo parte desse processo os diferentes segmentos da comunidade escolar:

direção, técnico-pedagógico, professores, pais, alunos e funcionários." (REGIMENTO INTERNO, 2021, p.5).

Paulo Freire é um educador comprometido com a vida, assumindo a humanização como vocação do homem. Segundo Freire (1979b):

> [...] Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.
>
> Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. (FREIRE, 1979b, p.30).

A segunda categoria de análise, *Educação Humanizadora*, visa identificar os elementos constitutivos de uma educação humanizada presentes na prática dos professores. O Quadro 8, a seguir apresenta as vozes dos entrevistados revelando a presença de uma educação humanizadora em suas práticas pedagógicas:

Identificação dos entrevistados	Vozes dos entrevistados
PROF@1	"Acredito que todo professor deve ter as seguintes características: vontade, entrega, dedicação contínua, humanismo, perseverança, amor e fé (no homem). Ensino os meus alunos a importância da palavra CUIDAR."
PROF@2	"O surdo percebe a essência do professor e é muito importante o amor na relação. Ser apaixonado e se apaixonar... O surdo precisa dessa relação para discernir a realidade e fazer as próprias escolhas na busca por um mundo mais inclusivo, respeitoso, generoso, democrático ..."
PROF@ 3	"Todo professor tem o dever da escuta. E a ética deve estar em tudo. Como professora de surdos, busco semear a tolerância, a consciência da preservação ambiental, o respeito e nunca admitir qualquer tipo de preconceito."
PROF@4	"O professor precisa acreditar no seu semelhante. Amar, respeitar e sonhar um mundo melhor. O aluno surdo tem que ter um referencial positivo na sua vida e o professor tem esse dever para com o seu aluno."
PROF@ 5	"Como professor de surdos, sei da minha responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa, menos preconceituosa e mais democrática, por isso dou o meu melhor! Não dá para separar quem sou da minha prática profissão."

Quadro 8 — Categoria freireana: *Educação Humanizadora* e as vozes dos entrevistados

Fonte: A autora (2021)

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem convoca a urgência da formação permanente. Assim, a terceira categoria de análise, *Formação Permanente*, reconhece-se nas vozes dos entrevistados conforme o Quadro 9:

Identificação dos entrevistados	Vozes dos entrevistados
PROF@1	"O professor sempre está em formação. Nunca acaba. Mas a verdadeira formação se dá entre os pares, ou seja, entre nós. Nada substitui a troca entre os professores e os estudos realizados em decorrência das nossas trocas."
PROF@2	"Não dá para separar teoria e prática. Nós, professores, estamos em formação diariamente. As questões pedagógicas precisam ser discutidas, aprofundadas e estudadas na própria equipe."
PROF@3	"Acredito que a formação do professor vai muito além de cursos de capacitação. Eu faço vários cursos toda vez que preciso aprofundar o meu entendimento sobre determinado assunto. Por outro lado, percebo que é no contato com o meu colega de trabalho, na troca, que reflito sobre outras possibilidades para o meu fazer pedagógico."
PROF@4	"O professor de aluno surdo deve entender que o surdo tem uma outra língua, e que para fazer um trabalho adequado, deve conhecer essa língua e ter um olhar diferenciado para cada um. Deve acreditar em seu trabalho e procurar adequá-lo com as melhores estratégias para atingir esse público, por isso que as reuniões com os professores são tão importantes no sentido de estudarmos e buscarmos na equipe os caminhos."
PROF@5	"Nos formamos com os nossos colegas de trabalho. A troca é fundamental para um trabalho pedagógico de qualidade. Eu aprendo muito com o meu colega de trabalho."

Quadro 9 — Categoria freireana: *Formação Permanente* e as vozes dos entrevistados

Fonte: A autora (2021)

A categoria *Formação Permanente* possibilitou captar as percepções dos entrevistados diante da exigência da formação permanente para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

"A proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no diálogo uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro." (ZITKOSKI, 2018, p.139).

Segundo Freire (1979b):

> O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.
>
> Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a

> pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue. (FREIRE, 1979b, p.93).

Sobre o *Diálogo*, podemos identificar a sua valorização e presença, nas vozes dos entrevistados. Assim, podemos verificar nas práticas dos docentes a categoria *Diálogo*, conforme apresentado no Quadro 10, a seguir.

Identificação dos entrevistados	Vozes dos entrevistados
PROF@1	"É fundamental a troca com o aluno. A aula baseada no diálogo deveria ser uma realidade em todos os professores. Sempre converso com os meus alunos e interajo para entrar no mundo deles e eles no meu mundo."
PROF@2	"Pensar em uma educação sem diálogo é pensar numa educação sem liberdade, autoritária e que fere as minhas crenças. E no caso do aluno surdo isso infelizmente acontece muito, pois ele tem outra língua e outra cultura."
PROF@3	"Acho que a minha prática pedagógica é uma conversa. Sempre estimulo o meu aluno a se posicionar, opinar, refletir e questionar."
PROF@4	"Meu trabalho é feito com muito diálogo e procuro atender os interesses mais próximos dos alunos e trazer sempre questões da atualidade. Fazemos discussões, que muitas vezes levam a reflexões internas e um trabalho de autoconhecimento. Nesse movimento os *conteúdos* propriamente ditos da disciplina vão se inserindo de forma mais natural."
PROF@5	"Dar voz a quem não tem... Infelizmente o surdo ainda vive uma situação absurda, apesar dos avanços se pensarmos em tempos passados, ele ainda não tem um ambiente familiar para dialogar. E o diálogo, na minha opinião enquanto professor, é vida."

Quadro 10 — Categoria freireana: *Diálogo* e as vozes dos entrevistados

Fonte: A autora (2021)

Trata-se de uma categoria presente nas vozes dos entrevistados, pois pensar na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem requer diálogo.

Para finalizar, apresento uma nuvem de palavras geradas no processo de codificação dos dados das entrevistas, possibilitando a visualização de muitas palavras presentes no pensamento de Paulo Freire (Figura 2).

Figura 2 — Nuvem de palavras: análise das entrevistas no ATLAS.ti

Fonte: A autora (2021)

A seguir serão apresentadas as Considerações (nunca finais) com o intuito de responder aos requisitos acadêmicos que motivaram essa pesquisa e os resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES (NUNCA FINAIS)

A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem do aluno surdo é um tema que exige mais pesquisas diante da complexidade envolta no olhar para essa cultura cuja especificidade está na condição do sujeito: a surdez. É de suma importância olharmos com respeito o aluno surdo - assim como todo aluno. Lutas foram e são travadas para a conquista de direitos essenciais do exercício da cidadania. Assim, os surdos buscam visibilidade e as suas conquistas legais certamente contribuem para a qualidade do ensino.

Na construção dessa pesquisa, especialmente os princípios freireanos deram o aporte teórico necessário para a fundamentação da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos, propiciando um espaço teórico democrático e de respeito, enriquecido pela tecitura teórico-metodológica de Saul (1993, 2018), sem a qual não seria possível contemplar a organização didática de uma trama conceitual freireana usada como referência para a análise dos dados coletados nesse estudo.

O trato metodológico dessa pesquisa, de abordagem qualitativa, assumiu a forma de um estudo de caso, do tipo único, por considerar a importância da experiência docente, preocupou-se com o processo e o sentido, tratada em conformidade com as exigências éticas e rigor científico.

Os achados dessa pesquisa permitiram concluir que os princípios articulados na trama conceitual freireana (cidadania, educação humanizadora, formação permanente e diálogo) foram constatados na prática dos docentes entrevistados do Instituto Educacional São Paulo, em diferentes escalas de profundidade e intensidade, e encontrados no corpus do documento da Instituição, sendo ele o Regimento Interno - documento denso, organizado, atualizado e completo.

Pretendo divulgar os resultados dessa pesquisa com os professores do Instituto Educacional São Paulo e com todos aqueles que buscam conhecimentos acerca da educação de surdos.

Como pesquisadora, pretendo dar continuidade no doutorado ao abordar “Por uma educação bilíngue de surdos de qualidade: referenciais freireanos”.

Ademais, a elaboração dessa pesquisa possibilitou o entendimento da ciência como um bem para a humanidade, longe de considerar a educação como um privilégio de poucos. Assim, pensar a pesquisa a serviço da humanização, é um bem coletivo capaz de promover a justiça entre os povos, a tolerância, o respeito, a empatia e a cultura da paz.

Por fim, é possível afirmar que os objetivos propostos nessa pesquisa foram alcançados, podendo oferecer contribuições para se (re)pensar a prática pedagógica, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem do aluno surdo, à luz dos conceitos freireanos.

O estudo pode, também, contribuir para a melhoria da educação brasileira,

especialmente aquela que trata da educação de surdos.

Os resultados dessa pesquisa permitiram, pois, mostrar novos olhares para a questão da educação de surdos e abrir um leque de indagações para a realização de novas pesquisas nessa área.

Diante disso, vale a reflexão:

> A vocação para a ***humanização***, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do ***ser mais*** através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. (ZITIKOSKI, 2018. p. 426).

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 8 mar. 2021.

BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE. **Surdez**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/surdez-3/. Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Senado Federal,1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

____. Câmara dos Deputados. Decreto Legislativo n. 186, de 08 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Seção 1, 10 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 8 nov. 2021.

____. Decreto n. 5.626, de 21 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 8 nov. 2021.

____. Lei n. 10.436, de 23 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

____. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE - e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 nov. 2021.

____. Lei n. 13.146, de 05 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

____. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, 04 de agosto de 2021, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 8 nov. 2021.

____. Lei n. 9.394, de 19 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

____. Ministério da Educação. Decreto n. 10.502, de 29 de agosto de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 de outubro de 2020, ano 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso em: 8 nov. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2008, p. 27-28.

CHOI, Daniel *et al. In:* M.C. DA CUNHA, Pereira (Org.). **Libras**: conhecimentos além dos sinais. 1 ed. São Paulo: Pearson, 2013. 21-22 – 28 p.

CRISTIANO, Almir. **O Congresso de Milão**. 2017. Disponível em: https://www.libras.com.br/congresso-de-milao. Acesso em: 7 nov. 2021.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1319>. Acesso em: 30 ago. 2021.

EVANS, L. **Total comunication**. Washington, D.C.: Gallaudet College Press, 1982.

FACEBOOK. **Instituto Santa Teresinha**. Disponível em: https://www.facebook.com/InstitutoSantaTeresinhaEscolaparasurdos. Acesso em: 5 abr. 2021.

FENEIS. **O que é FENEIS?**. 2021. Disponível em: https://feneis.org.br/o-que-e/. Acesso em: 13 nov. 2021.

FERNANDES, Eulalia (Org.) *et al.* **Surdez e bilinguismo**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 56-7 – 60 – 87 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 60 p.

____. **Educação e mudança**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1, 1979a. 27 p. (Coleção Educação e Comunicação).

____. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 65 p.

____. **Pedagogia do oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b. 27 – 30 – 93-94 p.

____. **Política e educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, v. 23, 2001. 37 – 49 – 130 - 139 p. (Questões de Nossa Época).

____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 25-26 - 41 p.

GADOTTI, Moacir. Realidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 399 p.

GANDRA, Alana. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo**. Agência Brasil. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo. Acesso em: 25 out. 2021.

GIROUX, Henry. Introdução. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 34 p.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27- 30 - 38, mar. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?lang=pt. Acesso em: 31 mai. 2021.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7 ed. São Paulo: Plexus, 1997. 118 p.

HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

INES. **Conheça o INES**. Disponível em: https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines. Acesso em: 7 nov. 2021.

JARDILINO, J.R. **Paulo Freire**: Retalhos Bibliográficos. São Paulo: Xamã, 2003. 49 p.

JORNAL DO SURDO. **Fundação do INES**. Disponível em: https://jornaldosurdo.comunidades.net/fundacao-do-ines. Acesso em: 25 out. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 167-168.

MIRANDA, W. de O. **Comunidade dos surdos**: olhares sobre os contatos culturais. 31 p. Dissertação (Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

MOORES, D.F. **Educating the deaf**: psychology: principles and practices. 4 ed. Boston: Houghton Mifflin, 1996.

MOURA, Maria Cecília de (Org.) *et al.* **A língua de sinais na educação da criança surda**. São Paulo: Tec Art, 1993.

_____; VERGAMINI, Sabine A. A. (Org.); CAMPOS, Sandra R. L. de. **Educação Para Surdos**: Práticas e Perspectivas. São Paulo: Santos Editora, 2008. 3 - 4 p.

NAKASATO, Ricardo Quiotaca. **Desenvolvimento da cultura surda no currículo de escolas bilíngues para surdos**: a fala de professores surdos. 47 p. Dissertação (Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22594. Acesso em: 13 set. 2021.

NASCIMENTO, Henrique. **Educação de surdos**: entenda os desafios no Brasil. UNISSAU. 2018. Disponível em: https://www.uninassau.edu.br/noticias/educacao-de-surdos-entenda-os-desafios-no-brasil. Acesso em: 25 out. 2021.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. São Paulo: IPOL/ABL/Mercado de Letras, 2003. 15 p.

OLIVEIRA, P.R.G.de. **Pedagogia do Surdo**: formação continuada para Surdos instrutores e professores da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). São Paulo. 22 p Dissertação (Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. 22-3 p.

PERLIN, Gládis T. T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 38 p. Tese (Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5880. Acesso em: 5 ago. 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **A Derdic – O que é a Derdic?** (s.d.). Disponível em: https://www5.pucsp.br/derdic/int_derdic/a_derdic.html. Acesso em: 28 nov. 2021.

____. **A Derdic - História**. (s.d.). Disponível em: https://www5.pucsp.br/derdic/int_derdic/historia.html. Acesso em: 28 nov. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1997. 27 p.

ROCHA, S. **Histórico do INES. Espaço**: Informativo Técnico-Científico do INE. Rio de Janeiro, 1997, p. 1-32. (Edição comemorativa 140 anos).

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. 8 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7103-fasciculo-1-pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

ROSSATTO, Ricardo. **Século XXI**: saberes em construção. Passo Fundo: UPF, 2002. 121 p.

RUZZA, Mara L. F. de. **A inclusão educacional do sujeito surdo**: direito garantido ou reprimido?, p. 43-46 Dissertação (Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18841. Acesso em: 8 nov. 2021.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org.). **Surdos**: qual escola?. Manaus: Valer e Edua, f. 302, 2011. 17 p. Disponível em: https://docplayer.com.br/191027-Nidia-regina-limeira-de-sa-organizadora-surdos-qual-escola.html. Acesso em: 7 nov. 2021.

____. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002. 51 p.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 180 p.

____; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 1998. 379 p.

SÃO PAULO. Decreto Municipal n. 52.785, de 09 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos. **Diário Oficial**. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20210.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

SAUL, Ana M. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-64, 1993.

___. Ana Maria; Alexandre, SAUL. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p.1149,18 dezembro 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1142-1174. Acesso em: 5 ago. 2021.

___. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 107 - 108, 2013. Dossiê Especial. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367/17345. Acesso em: 31 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. **Surdos na escola**: letramento e bilinguismo. Brasília: MEC/SEESP, 2009. 31 p.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 4 ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. (Org.). Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. *In:* SKLIAR, Carlos. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1997. 53 p.

____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. 15 – 25 – 27 p.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?**: o que o surdo e sua lingua(gem) de sinais tem a dizer à linguística e à educação. Campinas, f. 350, 1996 Tese (Instituto de Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_321e9901f85abbc09f6ca919639b5757. Acesso em: 7 nov. 2021.

STEWART, D.A. Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas. *In:* MOURA, M.C. (Org.); LODI, A.C.B. (Org.); PEREIRA, M.C.C. (Org.). **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993. 118 p.

STRECK, Danilo R. (Coord.); REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

STROBEL, Karin L. **As imagens do outro sobre a cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008, p. 22 - 33.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação:** a prática reflexiva. 4ª Ed. - Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p.15.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 146 - 152.

VIEIRA, Maria Inês da Silva. **O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes**. São Paulo, 2000 Dissertação (Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. 42 – 43 – 44 – 49 – 50 p.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 139 – 140.

_____. Ser mais. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 426.

GLOSSÁRIO

ALFABETO DIGITAL Também conhecido por 'alfabeto manual' ou 'datilologia', trata-se de um recurso das línguas de sinais que utiliza as mãos para representar o alfabeto das línguas orais. Cada letra ou número são representadas por configurações de mão específicas.

MÉTODO ORAL Acessar a língua falada por meio da leitura labial e do uso de aparelhos auditivos para amplificar o som. Também chamado de método oral-aural.

MÉTODO VISUAL Uso de gestos, sinais, alfabeto manual e escrita na educação dos surdos.

ORALISMO A comunicação com os surdos pela fala.

OUVINTISMO Ideia de ser o ouvinte superior ao surdo, considerando o fato de a sociedade majoritária ser ouvinte.

SURDO (COM 'S') Usado para se referir àquele surdo que partilha uma língua e uma cultura.

SURDO (COM 'S') Usado para se referir à condição do indivíduo de não ouvir.

APÊNDICES

APÊNDICE A — CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA AO COMITÊ DE FORMAÇÃO E PESQUISA DA DERDIC

São Paulo, 29 de abril de 2021.

Ilma. Sra. Prof.ª. DRª MARIA CRISTINA DA CUNHA PEREIRA YOSHIOKA DO COMITÊ DE FORMAÇÃO E PESQUISA DA DERDIC

Prezada Professora

Pela presente, apresento a aluna, e minha orientanda PRISCILLA PERUGINI, aluna do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUC-SP, solicitando que a mesma possa realizar pesquisa para a sua Dissertação de Mestrado, no Instituto Educacional São Paulo (IESP).

A dissertação da mestranda intitula-se: A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos: contribuições freireanas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, propõe-se a analisar, com o referencial freireano, a percepção de professores a respeito de suas práticas com alunos surdos. A coleta de dados será feita por meio de entrevistas semiestruturadas, na modalidade virtual, com cinco professores dos Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

Nesta oportunidade, declaro, para os devidos fins, que a aluna mencionada se encontra devidamente matriculada e com frequência regular nesta Instituição, devendo em caso de aprovação, ser firmado Termo de Compromisso antes do início da sua pesquisa.

A aluna PRISCILLA PERUGINI, entrevistará 05 (cinco) professores do Instituto Educacional São Paulo (IESP) que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), em conformidade com os princípios éticos de pesquisa.

A referida aluna pesquisará os documentos legais que regem o Instituto Educacional São Paulo (IESP), como Regimento Interno e/ou Projeto Político Pedagógico (PPP).

Certa de sua valiosa colaboração, aproveito o ensejo para manifestar o meu agradecimento.

Prof.ª DRª Ana Maria Saul

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a),

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos: contribuições freireanas”. Esta pesquisa tem o objetivo de verificar, à luz das contribuições de Paulo Freire, quais condições são necessárias para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de aluno surdos.

Essa é uma pesquisa de Mestrado do programa Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que está sendo realizada pela pesquisadora Priscilla Perugini, sob orientação da Professora Dra. Ana Maria Saul.

A sua participação no estudo consistirá em uma entrevista (a ser agendada conforme a sua disponibilidade) para aprofundarmos o assunto da pesquisa. Os RISCOS com essa pesquisa são MÍNIMOS, sendo que o(a) Sr.(a) caso se sentir DESCONFORTÁVEL diante de alguma pergunta, tem a liberdade de não responder ou interromper a sua participação em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para o seu atendimento.

O(a) Sr.(a) tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. Está assegurada a garantia do sigilo das suas informações e respostas fornecidas com todo o rigor do trato ético.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) também poderá ser consultado caso o(a) Sr.(a) tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ÉTICA da pesquisa. Assim, a secretaria do Comitê de Ética da PUC-SP (CEP-PUC/SP Monte Alegre) está localizada no térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 05015-001 - Tel./FAX: (11) 3670-8466 / e-mail: cometica@pucsp.br

Ao aceitar participar da pesquisa, o(a) senhor(a) deverá aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma eletrônica. Este terá o mesmo valor que a assinatura do TCLE físico.

O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada a sua participação na pesquisa. Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, poderá entrar em contato direto com a pesquisadora Priscilla Perugini pelos canais: peruginipriscilla@gmail.com (e-mail) e/ou telefonia móvel: (11) 99293-9798 (também por WhatsApp).

( ) Aceito.

*Obrigatório

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa “A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos: contribuições freireanas”.

Estou ciente e esclarecido(a) sobre quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas ou proventos e que tenho garantia de acesso aos resultados, e conto com canais de contato para esclarecimentos frente às minhas dúvidas, a qualquer momento.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, ciente que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidade ou prejuízo.

( ) Aceito e concordo.

*Obrigatório

APÊNDICE C — PARECER DE EXEQUIBILIDADE

PARECER DE EXEQUIBILIDADE

Título – A **melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de alunos surdos:** contribuições freireanas.

Priscilla Perugini, mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUC-SP, solicita permissão para coletar os dados de sua pesquisa no Instituto Educacional São Paulo – IESP-DERDIC-PUC/SP.

O objetivo da pesquisa é analisar, com o referencial freireano, a percepção de professores a respeito de suas práticas com alunos surdos.

Para desenvolver a sua pesquisa, a mestranda optou por pesquisar a percepção de professores, atuantes no Ensino Fundamental – Anos Finais, do Instituto Educacional São Paulo (IESP-DERDIC-PUC/SP), a respeito de suas práticas com alunos surdos. Para isso, solicita autorização para entrevistar, na modalidade virtual, cinco professores dos Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da referida escola.

Além das entrevistas, Priscilla solicita autorização para pesquisar os documentos legais que regem o Instituto Educacional São Paulo (IESP), como Regimento Interno e/ou Projeto Político Pedagógico (PPP).

A entrevista será semiestruturada e abordará a prática dos professores entrevistados no ensino de alunos surdos, as dificuldades enfrentadas e o perfil de professor requerido para ensinar alunos surdos.

Uma vez que a entrevista não interferirá nas aulas, consideramos exequível de ser realizada no IESP-DERDIC-PUC/SP. No entanto, caberá aos professores a decisão de participarem da pesquisa.

São Paulo, 05 de maio de 2021.

Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka
Linguista do IESP-DERDIC-PUC/SP

Maria Eulalia Valverde Rosário
Coordenadora Pedagógica do IESP-DERDIC-PUC/SP

Fernanda Cortez Illiano Vanzella
Diretora do IESP-DERDIC-PUC/SP

Figura 3

APÊNDICE D — ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Quais são os seus principais objetivos ao trabalhar com alunos surdos?

2. Como você trabalha para conseguir esses objetivos?

3. Como foi a sua formação para trabalhar com alunos surdos?

4. Você encontra dificuldades no trabalho com os alunos surdos?

5. Em caso afirmativo, pode me dizer quais são essas dificuldades?

6. Como você pensa que essas dificuldades podem ser superadas?

7. Quais são as condições necessárias para o trabalhar com alunos surdos, tendo em vista o desenvolvimento da cidadania?

8. Que características são necessárias para um professor que trabalha com alunos surdos?

9. Que formação é necessária para o professor de alunos surdos?

ANEXOS

ANEXO A — PL 0514/2004

JUSTIFICATIVA

Tenho a honra de encaminhar a Vossa Excelência, a fim de ser submetido ao exame e deliberação dessa Egrégia Câmara, o incluso projeto de lei que dispõe sobre concessão administrativa de uso de áreas municipais situadas na Vila Clementino à Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A propositura tem por meta a indispensável autorização legislativa para o Executivo ceder à citada Fundação, mediante concessão administrativa, pelo prazo de cinqüenta anos e independentemente de concorrência, o uso de áreas municipais situadas nas Ruas Estado de Israel e Dra. Neyde Apparecida Sollitto, Vila Clementino, Distrito e Subprefeitura de Vila Mariana, nesta Capital.

A Fundação São Paulo, conforme disposições estatutárias, tem por fim manter e dirigir a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com as faculdades e instituições a ela incorporadas, bem como outras organizações de caráter cultural, social e filantrópico ou de pesquisa científica.

Dentre as instituições a ela incorporadas, está a DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios de Comunicação, que é uma entidade filantrópica e assistencial, sem fins lucrativos, que oferece atendimento educacional a crianças e adolescentes surdos e atendimento clínico a portadores de distúrbios da audição, voz e linguagem.

Sua história inicia-se no ano de 1954, quando um grupo de pais e amigos de crianças portadoras de perdas auditivas, liderado pela Condessa Renata Crespi da Silva Prado, funda o Instituto Educacional São Paulo (IESP), destinado exclusivamente ao atendimento escolar de crianças surdas.

Em 1969, o IESP foi transferido para a Fundação São Paulo e integrado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A partir deste ato, além do atendimento educacional a crianças e adolescentes surdos, passou a entidade, inicialmente denominada CERDIC - Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação e depois DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, a prestar atendimento a portadores de distúrbios da audição, voz e linguagem, economicamente desfavorecidos.

A sede própria da DERDIC está situada em imóvel doado à Fundação São Paulo pela Municipalidade no ano de 1947, sendo lindeiro a áreas municipais destinadas a plano de melhoramento viário, posteriormente revogado.

Com a consolidação do sistema viário local, a entidade passou a ocupar área maior àquela doada, pretendendo-se agora a regularização da situação existente. Para tanto, preliminarmente, foi formalizada a permissão de uso dos imóveis, objeto do Decreto

n°43.970, de 14 de outubro de 2003.

Considerando, porém, a necessidade de ampliação das instalações e dos serviços oferecidos, e, por conseguinte, de se conferir maior estabilidade à ocupação, busca-se autorização para a concessão de uso dos imóveis, em razão do caráter contratual e da maior segurança do instituto.

Os órgãos técnicos e jurídicos manifestaram-se favoravelmente ao pedido, tendo em vista a importância do equipamento e o que ele representa para a comunidade, notadamente à população menos assistida.

Há, assim interesse público na outorga da concessão de uso frente à natureza relevante dos serviços prestados pela entidade e das contrapartidas estabelecidas, nos termos da proposta da área de saúde desta Prefeitura, amparando-se a medida na previsão contida no artigo 114, §§ 1° e 2°, da Lei Orgânica do Município de São Paulo.

Restando, pois, demonstradas as razões de minha iniciativa, submeto o presente projeto de lei à consideração dessa Egrégia Casa Legislativa, que certamente lhe dará seu aval.

Na oportunidade, renovo a Vossa Excelência protestos de elevado apreço e da mais distinta consideração.

MARTA SUPLICY

Prefeita

ANEXO B — RESOLUÇÃO, DE 8-12-2016

Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 149/2016, que "Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino".

DELIBERAÇÃO CEE 149/2016

Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino

O Conselho Estadual de Educação, no uso das atribuições que lhe confere a Lei Estadual 10.403/71, e com fundamento na Constituição Federal, na Lei 9.394, de 20/12/96, e demais Leis e Normas, especialmente a Indicação CEE 155/2016,

DELIBERA:

Art. 1º A educação especial é modalidade que integra a educação regular em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e deverá assegurar recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º A educação especial deve ter início na educação infantil ou em qualquer fase da escolaridade em que se fizer necessária.

Art. 3º O atendimento educacional dos alunos de que trata esta Deliberação deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

§ 1º As escolas que integram o sistema estadual de ensino deverão efetivar a matrícula no ensino regular dos alunos de que trata a presente Deliberação.

§ 2º As escolas que integram o sistema estadual de ensino organizar-se-ão para o atendimento desses educandos, de modo a propiciar condições necessárias a uma educação de qualidade para todos, recomendando-se intercâmbio e cooperação entre as escolas, sempre que possam proporcionar o aprimoramento dessas condições.

Art. 4º As escolas que integram o sistema estadual de ensino, com a colaboração do Estado, da família e da sociedade, deverão:

I - efetuar a distribuição ponderada dos alunos da educação especial pelas várias classes da fase escolar em que forem classificados, buscando a adequação entre idade e série/ano;

II - implementar flexibilizações curriculares que considerem metodologias de ensino diversificadas e recursos didáticos diferenciados para o desenvolvimento de cada aluno da educação especial, em consonância com o projeto pedagógico da escola;

III - manter professores com formação adequada e compatível para o atendimento especializado dos alunos da educação especial;

IV - realizar o aprofundamento e enriquecimento curricular com o propósito de favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com altas habilidades ou superdotação;

V - garantir a presença de intérpretes da Libras e guias- -intérpretes, sempre que necessário;

VI - garantir, sempre que necessário, a presença de cuidadores - atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante - ou de profissionais de apoio escolar, para atendimento individual ou não, em atuação colaborativa com o professor da classe regular;

VII - dar sustentabilidade ao processo escolar, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio com a participação da família e de outros agentes da comunidade no processo educativo;

VIII - manter atividades de preparação e formação para o trabalho e atividades nas diferentes línguas e nas várias linguagens artísticas e culturais;

IX - garantir apoios pedagógicos, tais como:

a) oferta de apoios didático-pedagógicos necessários à aprendizagem, à comunicação, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

b) atendimento educacional especializado em sala de recursos na escola onde o aluno frequenta, em outras escolas ou em instituição que ofereça o atendimento em sala de recursos no contraturno de sua frequência na sala regular com a utilização de procedimentos, equipamentos e materiais próprios, por meio da atuação de professor especializado para orientação, complementação ou suplementação das atividades curriculares, em período diverso da classe comum em que o aluno estiver matriculado;

c) atendimento itinerante de professor especializado que, em atuação colaborativa com os professores das classes comuns, assistirá os alunos que não puderem contar, em seu processo de escolarização, com o apoio da sala de recursos ou instituição especializada.

Art. 5º Para atender às disposições da presente Deliberação, as escolas que integram o sistema estadual de ensino não poderão realizar cobrança de valores adicionais como estabelecido no art. 28, § 1º da Lei Federal 13.146, de 6 de julho de 2015.

Art. 6º Aplicam-se a esses alunos os critérios de avaliação previstos na Proposta Pedagógica e estabelecidos nas respectivas normas regimentais, acrescidos dos procedimentos de flexibilização curricular e das formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos disponibilizados.

Parágrafo único - O previsto no caput deve ser observado também nos procedimentos de classificação e reclassificação.

Art. 7º Os alunos, de que trata esta Deliberação, poderão receber certificado de terminalidade específica, caso não consigam atingir o nível exigido para conclusão do

Ensino Fundamental ou do Ensino Médio em virtude de suas deficiências.

Art. 8º A preparação profissional oferecida aos alunos, de que trata esta Deliberação, quando não apresentarem condições de se integrarem nos cursos técnicos de nível médio, poderá ser realizada, como indica o Parecer CEE 361/14, em oficinas laborais ou em outros serviços da comunidade, que contem com recursos necessários à qualificação básica e à inserção do aluno no mercado de trabalho.

Parágrafo único - A preparação para o trabalho poderá ocorrer em empresas com acompanhamento, supervisão e avaliação da escola ou entidade responsável pela educação do aluno.

Art. 9º Serão assegurados aos alunos objeto da presente Deliberação os padrões de acessibilidade, mobilidade e comunicação, na conformidade do contido nas Leis n.º 10.098/00, 10.436/02, 12.764/12, 13.005/14, 13.146/15, e nos Decretos n.º 5.296/04 e 6.949/09, constituindo-se o pleno atendimento em requisito para o credenciamento da instituição, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

Art. 10 O sistema estadual de ensino, por meio das secretarias de educação ou pelas próprias escolas, promoverá atividades de orientação e de formação continuada de professores com vistas à melhoria e aprofundamento do trabalho pedagógico na área de Educação Especial.

Art. 11 As disposições necessárias ao atendimento dos alunos de que trata a presente Deliberação, inclusive nos casos de encaminhamento para instituição especializada após avaliação multiprofissional e pedagógica, deverão estar previstas no Regimento Escolar e na Proposta Pedagógica das escolas, respeitadas as normas do sistema de ensino e da LDB.

Parágrafo único - As alterações no Regimento Escolar poderão ser realizadas para o ano de 2018, após definição na Proposta Pedagógica a ser realizada por meio de momentos de formação ao longo do ano letivo.

Art. 12 Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação, revogando-se a Deliberação CEE 68/2007 e disposições em contrário.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

Sala “Carlos Pasquale”, em 30-11-2016.

Cons.ª. Bernardete Angelina Gatti

Presidente

PROCESSO CEE 1796/1973 - Reautuado em 10-11-2015

INTERESSADO: Conselho Estadual de Educação

ASSUNTO: Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino

RELATORES: Conselheiros Ana Amélia Inoue, Débora Gonzalez Costa Blanco, Hubert Alquéres, Jacintho Del Vecchio Júnior e Roque Theóphilo Júnior

INDICAÇÃO CEE 155/2016 CE Aprovado em 30-11-2016

CONSELHO PLENO

1. RELATÓRIO

1.1 Introdução

A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana. De forma soberana, o Brasil decidiu ratificá-la em 2008, com equivalência de Emenda Constitucional nos termos previstos nos artigos 3° e 5º da Constituição Brasileira. Desde então está incorporado em nossa Carta Magna o conceito de que não é o limite individual de cada pessoa que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos diversos espaços da sociedade, inclusive na Educação.

À luz da Convenção e da própria Constituição da República, o ensino inclusivo, em todos os níveis de educação, não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita, e tem por objetivo contribuir para a construção de um país acessível a todos e para o exercício da plena cidadania de milhões de brasileiros com algum tipo ou grau de deficiência.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) é a materialização, sob a forma de lei, dos princípios consagrados pela Convenção da ONU. O Estatuto assume o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição, ao exigir que escolas públicas e privadas deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui.

O sistema educacional é uno, e, enquanto tal, rege-se pelo mesmo conjunto de normas e diretrizes, pelos mesmos direitos e deveres.

Nesse sentido, a educação é meio para consecução de objetivos fundamentais da República, relativos à construção de sociedade livre, justa e solidária; à erradicação da pobreza e da marginalização; à redução de desigualdades sociais e regionais; e à promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade.

A atuação do Estado na inclusão das pessoas com deficiência, quer mediante o seu braço Executivo ou Legislativo, pressupõe a maturação do entendimento de que se trata de ação positiva em uma dupla via, ou seja, essa atuação não apenas diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência, mas também, em perspectiva inversa, refere-se ao direito de todos os cidadãos ao acesso a uma arena democrática plural. A pluralidade – de

pessoas, credos, ideologias, etc. - bem como a equidade que buscamos com a diminuição das desigualdades são elementos essenciais da democracia.

Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda.

O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade.

A inclusão beneficia o conjunto da sociedade - e todos os alunos, no caso da educação. A convivência leva ao enriquecimento mútuo.

A recente Paralímpiada realizada no Rio de Janeiro é um bom exemplo de como a sociedade pode crescer e se enriquecer ao conhecer, aprender e se encantar com a exuberância das pessoas com deficiência; com a batalha de muitos para superar barreiras, que vão muito além das deficiências, como é o caso do preconceito.

As instituições de ensino, públicas e privadas, devem, portanto, realizar adequação pedagógica e de instalações e capacitação de profissionais para recebimento dos alunos com deficiência, com vistas ao objetivo maior de eliminar barreiras e garantir-lhes igualdade de oportunidades para com os demais estudantes.

Na perspectiva da educação inclusiva, é importante reafirmar que conviver com a diferença não é direito que beneficia apenas quem possui alguma deficiência; é também direito que beneficia a todos os que não possuem deficiência. Nesse processo, construímos uma sociedade mais justa e aprendemos a desenvolver valores fundamentais para o convívio social como o respeito e a tolerância. Incluir alunos com deficiência no ambiente do ensino regular é fator da mais alta importância para a educação dos alunos sem deficiência. Privar o conjunto dos alunos da experiência do convívio com pessoas distintas, empobrece a educação do povo brasileiro.

Dessa forma, à escola não é dado escolher, segregar, separar.

O dever da escola é ensinar, incluir, conviver.

As escolas devem também prestar serviços educacionais que não enfoquem a questão da deficiência limitada à perspectiva médica, mas também social e ambiental. Esta última deve ser pensada a partir dos espaços, ambientes e recursos adequados à superação de barreiras - grandes deficiências de nossa sociedade. O paradigma adotado, portanto, no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, é o da inclusão, segundo o qual a integração desse grupo de cidadãos não depende de prévio tratamento médico e curativo.

A inclusão dessa minoria cabe à sociedade, por meio de adaptação sob diferentes aspectos: arquitetônico-urbanístico, social, material, educacional etc. Não se trata mais de exigir da pessoa com deficiência que se adapte, mas sim de que a sociedade trate a todos de modo a assegurar a igualdade material, assim, eliminando as barreiras à plena inclusão das pessoas com deficiência.

Serviços de educação, ainda que prestados na esfera particular, são considerados

públicos. Sua natureza fundamental impõe observância das normas gerais de educação nacional tanto pelas entidades públicas quanto pelas privadas. Significa isso que escolas públicas e privadas devem adaptar sua estrutura e seus profissionais para oferecer ensino a todos, consoante suas peculiaridades e necessidades.

É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade. E, se não for possível exigir que todas as escolas estejam imediatamente preparadas para atender todas as necessidades e especificidades de cada tipo de deficiência, isto não deve implicar na recusa de matrícula de alunos com deficiência que demandem medidas diversas.

O processo de inclusão de todos os alunos não é simples nem indolor. Sabe-se que nem todos os professores estão tecnicamente capacitados a enfrentar todas as complexas situações que essa realidade pode gerar. É preciso, contudo, determinação do Estado para que as mudanças possam ocorrer e que a reflexão coletiva que resultou nos mais recentes tratados e revisões de legislação possam se transformar em ações concretas de formação de professores e criação de condições suficientes e necessárias para que se efetivem. De outro lado, é preciso que todos os profissionais de educação tenham disposição para iniciar o processo de mudanças necessário para a constituição de uma nova realidade inclusiva e benéfica para todos.

Por essas razões e com base nos valores humanísticos que devem ser os pilares de um Brasil mais justo e mais fraterno, o Conselho Estadual de Educação atualiza e moderniza sua norma anterior referida ao tema, objeto da Deliberação CEE 68/2007.

1.2 Fundamentação Legal

O atendimento aos alunos da educação especial é previsto em vários diplomas legais que compõem a legislação brasileira:

Desde a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, até as Leis e Decretos Federais e Estaduais ou as Convenções Internacionais incorporadas ao sistema jurídico brasileiro. Além disso, consiste em objeto de diversas normas de cunho administrativo e pedagógico exaradas pelos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/ Secretaria de Educação Especial) foram estabelecidas no Parecer CNE/CEB 17/2001 de 3/7/2001, do qual destacamos os seguintes trechos:

1. Operacionalizar a inclusão escolar - de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos.

2. Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem

apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo.

3. Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com deficiências nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve alunos com ou sem necessidades educacionais.

4. A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

5. Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos.

6. A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão.

Em São Paulo, o Conselho Estadual de Educação publicou a Deliberação CEE 68/2007 que fixou normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. É necessário reconhecer que esta norma, de lavra da então Conselheira Leila Rentroia Iannone, tratou de modo abrangente e com profundidade a questão da educação especial. No entanto, nos últimos anos surgiram novos ordenamentos jurídicos que tornaram premente a atualização das normas do Conselho Estadual de Educação relativas à educação especial no sistema estadual de ensino.

O Decreto Federal 6.949, de 25-08-2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30-03-2007, passou a orientar outros instrumentos legais incontornáveis para a consideração do tema:

- Resolução CNE/CEB 4/2009, que estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado;

- Decreto 7.611, de 17-11-2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado;

- Decreto 7.612, de 17-11-2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite);

- Lei Federal 12.764, de 27-12-2012, que institui a Política

Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;

- Lei Federal 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) com o propósito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Esta Lei, que teve como relatora na Câmara do Deputados a parlamentar paulista Mara Gabrilli, é bastante ampla e dedica à pessoa com deficiência - cujo atendimento digno é dever do Estado, da sociedade e da família – um capítulo à efetivação do direito à educação.

- Meta 4 do Plano Nacional de Educação editado em 2014, aqui transcrita in verbis: "universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados". Como se sabe o prazo para que esta Meta seja atingida é até 2024;

- complementarmente, o Plano Nacional de Educação (Lei Federal 13.005/2014) adiciona para o cumprimento da Meta 4, 19 estratégias, contemplando temas essenciais como: financiamento, formação de educadores, atendimento educacional especializado, pesquisa, acessibilidade arquitetônica, transporte, equipamentos, materiais didáticos, entre outros.

Assim, é necessário incorporar atualizações na Deliberação CEE 68/2007 e na Indicação CEE 70/2007, principalmente porque a Lei 13.146/15, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em vigor a partir de 2016, estabeleceu importantes obrigações para todas as escolas brasileiras, públicas ou particulares.

1.3 Avanços em São Paulo

O Estado com maior população no país tem procurado desenvolver políticas públicas, para consolidar a educação especial.

É nesse contexto que devemos entender as perspectivas apontadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ao criar no interior da Coordenadoria de Gestão Básica (CGEB) o serviço de Educação Especial. Para oferecer suporte ao processo de inclusão escolar dos alunos da educação especial na rede estadual de ensino, foi criado, em 2001, o CAPE - Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

O Centro, hoje denominado Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado-CAPE, atua

no gerenciamento, acompanhamento e suporte às ações regionais de educação especial, nos processos de formação continuada, na provisão de recursos e na articulação das escolas com a comunidade, procedendo a orientações e encaminhamentos.

O envolvimento das 91 Diretorias de Ensino, com suas equipes de Supervisores, Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e professores especializados, garante a capilarização do atendimento no Apoio Especializado (salas de recursos, classes regidas por professores especializados, serviço itinerante, classes hospitalares e atendimento domiciliar). Estes serviços permitem que o atendimento se estenda a mais de 50 mil alunos.

Convênios firmados com instituições e credenciamento de escolas especializadas permitem o atendimento daqueles alunos que, pelo seu comprometimento, exigem pessoal e equipamento muito especializados. São 286 convênios, todos apreciados no âmbito do Conselho Estadual de Educação, firmados com instituições especializadas, que atendem cerca de 22 mil alunos.

Com isso, o atendimento na educação especial chega a mais de 80 mil alunos. Em escolas especializadas são atendidos cerca de 5.000 alunos com espectro autista.

O suporte ao processo de inclusão escolar envolve a produção de livros em Braille e em tipos ampliados e, ainda, um Plano de Adaptação de Prédios Escolares, cuja execução está a cargo da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de proporcionar acessibilidade física de alunos da educação especial aos prédios escolares.

Quanto ao processo de formação continuada, o CAPE desenvolve cursos e tem estabelecido uma profícua relação com Universidades.

No que se refere à legislação, a Secretaria de Estado da Educação emitiu:

- Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino;

- Instruções CGEB, de 14 e 20-01-2015, que dispõem sobre a escolarização de alunos, da Rede Estadual de Ensino de que trata a Resolução SE 61/2014, com: deficiência auditiva (DA), deficiência física (DF), deficiência intelectual (DI), deficiência visual (DV) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Secretaria também assinou com o Ministério Público do Estado de São Paulo dois termos de ajustamento de conduta (TACs):

- o de cuidadores, que garante disponibilizar esse serviço para todos os alunos que dele necessitem (em 18-03-2013);

- o de acessibilidade, que garante que todos os prédios escolares da rede estadual de ensino sejam acessíveis na forma e prazos acordados (em 26-02-2014).

Além disso, a Lei 16.279/2016 sacramentou o Plano Estadual de Educação de São

Paulo. A educação especial é objeto da Meta 4 do PEE de forma análoga àquela abordagem já citada no Plano Nacional que, também em sua Meta 4, garante a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.

Entre 1995 e 2015, a distribuição da matrícula inicial em educação especial em escolas ou classes exclusivas na rede estadual de ensino pode ser vista na tabela a seguir. Ela demonstra a gradativa redução do número de matrículas em classes exclusivas na rede estadual de ensino, isto porque as políticas de inclusão, prescritas na legislação educacional, levaram a Rede Estadual a minimizar o atendimento em escolas exclusivas ou classes exclusivas. Além de atender alunos da educação especial nas salas não exclusivas da rede estadual, a SEE também firmou parcerias com entidades educacionais especializadas para esse atendimento.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, de acordo com dados do INEP (2013), houve um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência em âmbito nacional:

Em 2007, havia 28.295 matriculados, e, em 2012, passou para 50.198 alunos - um acréscimo de 94,4% no referido período.

Desta forma, também é preciso desenvolver práticas pedagógicas em consonância com as necessidades e as demandas dos novos alunos da EJA.

Importante destacar que em São Paulo existem projetos de escolas e de instituições da rede particular bastante inovadores e que refletem experiências de êxito na educação inclusiva. As redes do SENAI e SENAC, bem como as ETECs e FATECs de São Paulo, também possuem vários trabalhos na área. Organizações do terceiro setor também têm se concentrado na construção de novos paradigmas educacionais, em mudanças nos procedimentos, além de novas estratégias e práticas pedagógicas e de gestão para a educação das pessoas com deficiência. Essas práticas, estudos, pesquisas e artigos vêm gerando significativas contribuições à educação inclusiva nos vários níveis de ensino – da educação pré-escolar ao ensino técnico, tecnológico e superior.

1.4 Considerações sobre o texto da Deliberação

A elaboração da nova Deliberação do Conselho Estadual de Educação, que estabelece as normas para a educação especial no sistema estadual de ensino (escolas públicas e privadas), partiu dos seguintes pressupostos:

- adequação do texto anterior aos novos ordenamentos jurídicos, em especial ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015);

- adequação da linguagem à nomenclatura proposta nas novas leis e nos códigos médicos;

- regulamentação do início do atendimento educacional especializado e duração do mesmo, bem como diretrizes para sua avaliação;

- presença de professor interlocutor da Libras e guias-

-intérpretes, nos termos do inciso XI, art. 28 da Lei 13.146/2015;

- obrigatoriedade de presença de cuidadores (atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante) para atendimento individual nas classes regulares, quando necessário, conforme os incisos XII, XIII e XIV do Art. 3º da Lei 13.146/2015, onde são explicitados os termos "atendente pessoal", "profissional de apoio escolar" e "acompanhante";

- organização das escolas para o atendimento dos alunos da educação especial, de modo a propiciar condições necessárias a uma educação de qualidade para todos, recomendando-se intercâmbio e cooperação entre as mesmas;

- proibição de cobrança de valores adicionais de qualquer natureza, por parte das escolas do sistema estadual de ensino, conforme estabelece o art. 28, § 1º da Lei Federal 13.146, de 6 de julho de 2015;

- aplicação das normas da Deliberação citada nos procedimentos de classificação e reclassificação;

- possibilidade da preparação para o trabalho ocorrer em empresas, desde que com acompanhamento, supervisão e avaliação da escola ou entidade responsável pela educação do aluno da educação especial;

- atualização da carga horária mínima para os cursos de pós-graduação na área do atendimento educacional especializado, nos termos da Deliberação CEE 112/2012 (600h).

Alguns artigos da Deliberação merecem considerações:

O art. 3º da Deliberação prevê que o atendimento educacional dos alunos com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, no ensino regular. Os dois parágrafos que complementam o caput estabelecem, respectivamente, que as escolas do sistema estadual de ensino devem garantir a matrícula de todos os alunos a que se destina a norma, e que essas escolas devem se organizar para o atendimento escolar desses educandos, com vistas à inclusão e ao ensino de qualidade, recomendando-se intercâmbio e cooperação entre as escolas, sempre que possam proporcionar o aprimoramento dessas condições

Parece claro o caráter normativo e abstrato do art. 3º, que deve ser compreendido muito mais como um compromisso para com a inclusão e a qualidade, do que propriamente como uma regra única e inflexível. Isso porque a evidente disparidade entre as realidades locais, estruturas, casos fortuitos, necessidades, dentre tantos outros aspectos que diferenciam entre si, os milhares de escolas do sistema estadual de ensino e não permite uma fórmula única para a inclusão.

Há, por exemplo, três dimensões importantes do gerenciamento da educação inclusiva na escola: as responsabilidades legais e institucionais afetas a todos os interessados no processo; a implementação dos programas de financiamento necessários

a garantir a acessibilidade dos espaços físicos, dos mobiliários, do material didático; e, finalmente, as políticas públicas que respaldam as práticas pedagógicas inclusivas, pautadas em um currículo para a diversidade. Neste último aspecto, nota-se, junto a várias equipes escolares, a existência de reais dificuldades no sentido de compreender, organizar e implementar diretrizes. Muitas vezes, a atuação se limita às discussões filosóficas, clínicas e metodológicas radicadas nas particularidades das características dos alunos com deficiência e do processo de inclusão, empobrecendo a visão sistêmica tão necessária à consecução de um efetivo sistema inclusivo.

Contudo, ainda que em face dessas dificuldades, não há como considerar que essas abordagens sejam passíveis de serem exauridas por meio de normas, a exemplo do presente instrumento. O processo de construção que envolve abordagens, processos e rotinas mais cabíveis e eficazes deriva de um efetivo amadurecimento da compreensão do cenário e da maturação das melhores práticas cabíveis às propostas pedagógicas e aos currículos implementados.

Que não se considere também que o texto do parágrafo 2º do art. 3º impõe a todas as escolas a necessidade de uma estrutura fixa para o efetivo atendimento imediato de qualquer tipo de deficiência, ainda que a demanda não exista. Obviamente, a preocupação relativa à acessibilidade é condição sine qua non dos estabelecimentos escolares, mas a efetiva implementação de estruturas que venham a ser necessárias deve obedecer a critérios de racionalização e cuja implementação esteja condicionada a uma necessidade específica. Desta forma, toda escola deve se reconstruir permanentemente para atender as mudanças cotidianas da sua comunidade, da qual fazem parte as pessoas com e sem deficiência. O foco não deve e não pode ser a deficiência do aluno, e sim os espaços, os ambientes e os recursos que precisam responder às especificidades de cada estudante, tanto aqueles com como os sem deficiência. A educação inclusiva, longe de se tratar de uma 'educação para pessoas com deficiência', consiste na revolução do sistema educacional, no sentido de garantir um espaço de convívio voltado para a formação cidadã de todas as crianças e adolescentes, sem distinções daqueles vulneráveis à exclusão.

Portanto, como já foi dito nesta Indicação, não é possível exigir que todas as escolas estejam, desde já, preparadas para todas as necessidades e especificidades de cada tipo de deficiência, conquanto isso não signifique que se deva negar matrícula de alunos com deficiência que demandem medidas diversas. Neste sentido, também é desejável que cada aluno da educação especial ou seus pais, apresentem - quando possível uma avaliação, laudo ou relatório de profissional especializado (inclusive médicos), em que sejam indicadas as necessidades e as medidas de adaptação escolar necessárias para permitir seu aprendizado e desenvolvimento, uma vez que as formas de deficiência e sua manifestação em cada indivíduo são extremamente variáveis e devem ser conhecidas das escolas, até para que seus profissionais possam responder às necessidades da maneira

mais adequada.

O fato de haver miríade de formas de deficiência, como correspondente potencial de desenvolvimento de cada aluno, não é óbice à participação deles no ensino regular. Cada um se desenvolverá na medida de suas capacidades, exatamente, aliás, como ocorre com todos.

Assim, algumas medidas devem ser adotadas imediatamente pelas escolas, independentemente de já terem ou não alunos com deficiência, matriculados: eliminação de barreiras arquitetônicas, com construção de rampas e banheiros adaptados, por exemplo, correção de desníveis, demarcação de vagas de estacionamento exclusivas, quando for o caso; providenciar convênios com instituições especializadas em deficiência específicas, como por exemplo, visual ou auditiva para troca de materiais pedagógicos, obtenção de instrumentos de acessibilidade, contratação de intérpretes, quando for necessário; da mesma forma, providenciar convênios com instituições especializadas em deficiência intelectual, em Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou em deficiências múltiplas (quando houver DI ou TEA associados), para atendimentos mais individualizados no âmbito educacional. Por fim, uma das medidas mais importantes é a adoção de práticas de ensino adequadas às diferenças, com respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos, e aplicação de avaliações que levem em conta as diferenças e que não avaliem para categorizar os alunos e/ou excluí-los, mas para conhecer melhor as suas possibilidades de aprender e de ensiná-los adequadamente.

Estas são apenas algumas sugestões dos requisitos básicos a serem providenciados, mas é impossível a escola estar previamente preparada para todos os tipos de deficiência, o que nem é necessário. Numa rede de ensino em que não existem exclusões, as deficiências de todo tipo estão pulverizadas entre todas as escolas. Justamente por ser impossível estar previamente preparada para qualquer deficiência é que a escola não pode recusar as matrículas de educandos com uma deficiência específica, ainda que não tenha previsto o atendimento de alunos com aquela deficiência. Cabe-lhe matricular o aluno e obter junto aos pais e profissionais, que já atendem aquela criança, ou pessoas com deficiências similares, o maior número possível de informações sobre a deficiência do aluno e sobre como conduzir o seu processo educacional, caso tenha algo de específico a ser observado nesse aspecto, e promover o seu trabalho educacional.

O art. 4º da Deliberação firma entendimentos em relação às partes envolvidas na educação especial.

Cabe ao Estado um papel diferenciado tanto na definição de políticas quanto de garantias e diretrizes acerca do objeto desta Deliberação. Com relação às escolas da rede pública, seu papel é ainda mais central, pois não pode estar alijado nem mesmo das condições físico-estruturais necessárias para que uma inclusão minimamente satisfatória se realize.

Todavia, é na escola que acontece o que podemos considerar a hora da verdade, a efetiva consubstanciação daquilo que o Estado, enquanto ente abstrato, deve garantir e fomentar.

Assim, não há ideia de hierarquia quando se coloca, em seguida ao Estado, a escola em primeiro plano, em relação à sociedade e à família. Ao contrário, o protagonismo da escola simplesmente aponta para seu caráter crucial na efetiva elaboração e execução das políticas propostas.

É importante ainda acrescentar que a utilização do termo "flexibilizações curriculares", não deve ser compreendida de maneira restritiva. Isso porque o currículo inclusivo deverá superar a lógica de adaptações ou simplificações de conteúdo, e possibilitar a ampliação de conhecimentos, habilidades e competências de todos os alunos em classe, levando em conta suas experiências de vida.

Idealmente, a organização curricular para a educação inclusiva deveria almejar ir além das metodologias diversificadas, podendo contar com eixos transversais que venham a favorecer a aprendizagem dos conteúdos formais previstos no currículo e na proposta pedagógica da escola. Também, nesta perspectiva, a utilização do termo "recursos didáticos diferenciados" deve ser compreendido como a construção de recursos didáticos acessíveis, cuja finalidade toca também a importância da participação efetiva, e sem barreiras, de todos os alunos na rotina escolar, em um ambiente rico em oportunidades de aprendizagem para todos.

Ao considerar aquilo que no item "a" do inciso IX do art. 4º encontra-se apontado como "apoios pedagógicos alternativos", o que está principalmente em questão é a garantia, por meio de tais apoios, da equidade de acesso à educação formal, em todos os níveis, e em todas as atividades propostas pelo currículo e o projeto pedagógico das escolas.

Já quanto ao item "b" do inciso IX do art. 4º, é preciso esclarecer que se trata da oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado), que não substitui o papel do docente, mas sim contribui para ampliar o acesso ao currículo, conforme orienta o Decreto 7.611/11 (que substituiu o Decreto 6.571/2008, o Parecer CNE/CEB 13/2009, e a Resolução CNE/CEB 4/2009. É oportuno lembrar que o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas ou não com a Secretaria de Educação ou escolas particulares.

O art. 5º da Deliberação deixa claro que as escolas da rede estadual de ensino (públicas e particulares, de todos os níveis da educação básica e superior) não poderão realizar cobrança de valores adicionais de quaisquer naturezas em suas mensalidades,

anuidades e matrículas. Sobre este tema, o ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal (STF), indeferiu medida cautelar na Ação de Inconstitucionalidade (ADI) 5357, ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) contra dispositivos do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) que tratam de obrigações dirigidas às escolas particulares. O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) julgou constitucionais as normas do Estatuto que estabelecem a obrigatoriedade de as escolas privadas promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e prover as medidas de adaptação, necessárias, sem que ônus financeiro seja repassado às mensalidades, anuidades e matrículas.

O art. 6º da Deliberação se refere aos critérios de avaliação previstos pela proposta pedagógica e é necessário explicitar que a introdução de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, específicos para os alunos com deficiência, não pressupõem ignorar as diretrizes constantes no currículo regular. É importante analisar os conteúdos, refletindo se estes são básicos, fundamentais ou pré-requisitos para o desenvolvimento de aprendizagens posteriores desses alunos com deficiência, e com isso, construir formas e procedimentos de avaliação que considerem todo o contexto da sala de aula.

Importante também que as escolas registrem as competências e habilidades alcançadas pelo estudante ao término do curso, o que acaba sendo um indicador para a empregabilidade e para o acesso a cursos técnicos ou tecnológicos adequados às competências e habilidades desenvolvidas pelo estudante.

O art. 7º da Deliberação se refere aos casos nos quais o aluno da educação especial não consiga concluir o nível previsto para o ensino fundamental ou médio, sendo que o art. 59 da LDB já oferece a solução da terminalidade específica, nos seguintes termos: “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências”.

Os art. 10 e art. 11 da Deliberação dizem respeito à capacitação e especialização de professores. Com relação à formação, importante salientar o papel dos cursos de formação de professores, conforme art. 61 da LDB 9394/96, atualizada pela Lei 12.796 de 2013, onde a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Cabe a todos eles incluir nos seus objetivos e, portanto, nos seus currículos, tanto na parte teórica como na prática, a preparação de docentes capazes de atender toda a diversidade presente nas salas de aula, incluindo os alunos, objeto da presente Indicação e consequente Deliberação.

O art. 12 da Deliberação destaca a importância do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica da escola. Como sabemos, estes documentos estabelecem a organização e o funcionamento de uma instituição de ensino; eles regulamentam as relações entre os

participantes do processo educativo e são fundamentais sob o ponto de vista educacional e pedagógico, além de garantir segurança jurídica nesta relação. Neste sentido, a Proposta Pedagógica deve promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a adoção de alternativas curriculares, metodológicas, técnicas e de recursos didático- -pedagógicos adequados. Uma prática pedagógica que clama pela flexibilidade do professor, na organização de ações capazes de assegurar, aos alunos, oportunidades de desenvolvimento, e como tal, virem a ser atendidos na especificidade das diferenças que os caracterizam. Nesse contexto, a escola inclusiva se constitui na instituição que, com maior propriedade, se mantém atenta às necessidades de seus alunos e às expectativas da comunidade em que se insere. É uma escola que se constrói, a partir da permanente interação com os educandos, seus familiares e outros integrantes da comunidade, dando-lhes voz e condições para que possam atuar, efetivamente, no desenvolvimento das atividades escolares, partilhando responsabilidades, em um ambiente de colaboração e de convívio solidário. É uma concepção de educação que a sustenta, que não exclui, que assegura o acolhimento de todos que a demandam, que garante sua permanência com sucesso, e que se empenha em mudar, para responder à ampla e complexa diversidade das necessidades educacionais diagnosticadas, independentemente das condições sociais, físicas, de saúde e possibilidades relacionais existentes.

A Proposta Pedagógica da escola também deve prever, quando necessário, serviços de apoio pedagógico especializado, em que o atendimento educacional demandado pelos alunos se viabilizará em sala de recursos, instaladas em escolas ou em conjunto com instituições especializadas. São serviços auxiliares ao processo de escolarização em que o professor, especializado no tipo/área da necessidade constatada (deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/ superdotação), realizará implementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais próprios, em período diverso ao da classe comum do aluno. Um processo que, coerente com princípios que o fundamentam, assegure aos alunos que, porventura, não puderem contar com essas alternativas, um atendimento itinerante (quando não há espaço físico na escola onde o aluno estuda para que se instale uma sala de recursos e quando não há sala de recursos em escola próxima) a ser disponibilizado à unidade escolar e desenvolvido por professor especializado, numa atuação colaborativa com os professores das classes comuns. Um atendimento em que os alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, ou ainda, apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de Transtorno do Espectro Autista (TEA), dar-se-á, em caráter de excepcionalidade, em classe regida por professor especializado na área da deficiência (as CRPEs estão instaladas onde não há instituições conveniadas com a escola para receber esses alunos).

Neste caso, o atendimento e o tempo de permanência do aluno, nesse perfil de classe, somente serão legitimados, quando a indicação feita decorrer do consenso resultante da avaliação pedagógica conduzida pela equipe escolar e do envolvimento e da participação da família e de profissionais da saúde no processo, pois é uma indicação de matrícula, cujo tempo de permanência do aluno na classe dependerá da avaliação sistemática a ser realizada pela equipe escolar, pais e Conselho de Escola ou estrutura similar, com vistas a seu (re) ingresso à classe comum ou em outros serviços da comunidade.

É importante, igualmente, fomentar a criação de instrumentos de supervisão e controle que garantam o caráter de excepcionalidade da manutenção desse tipo de classes, pois sua permanência, no sistema de ensino, se revela, no mínimo e aparentemente, paradoxal, frente aos princípios que regem a educação inclusiva.

Em outras palavras, os alunos que não puderem ser mantidos em classes comuns - temporária ou permanentemente – em decorrência de severa deficiência física, intelectual ou múltipla, ou de graves transtornos globais do desenvolvimento, que impossibilitem a convivência em escola regular ou inviabilizem seu aproveitamento educacional e pedagógico, deverão ser encaminhados pela direção escolar para avaliação, tendo sido inicialmente ouvidos os profissionais de educação diretamente afetos ao trato pedagógico do aluno. Esta avaliação, sempre de perspectiva educacional, deverá ser multiprofissional e envolver, no mínimo, profissionais das áreas de psicologia, psicopedagogia, terapia ocupacional e fonoaudiologia, considerando: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação. Caso discordem do resultado da avaliação multidisciplinar, os pais ou responsáveis dos alunos encaminhados poderão recorrer da decisão ao órgão responsável pela supervisão da escola. O caráter de excepcionalidade, de que se reveste a orientação do encaminhamento de aluno e o tempo de sua permanência em instituição especializada ou em classe regida por professor especializado, será assegurado por instrumentos e registros próprios, sob a supervisão do órgão competente.

Em se tratando de alunos impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde, que implique em internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio, a garantia do processo de escolarização deverá ser assegurada mediante matrícula dos mesmos em classes comuns e com acompanhamento pedagógico, que facilite seu retorno à escola regular. A Secretaria de Educação já assegura as Classes Hospitalares, sendo que instituições hospitalares da rede privada já estão mantendo suas próprias classes e oferecendo cursos de especialização aos interessados.

Para orientação da rede, seguem os marcos normativos desta Deliberação:

LEIS 1 9.394, de 20.12.96 Publicada no DOU de 23.12.96

- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

2 10.098, de 19-12-2000 Publicada no DOU de 20-12-2000

- Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

3 10.436, de 24.4.2002 Publicada no DOU de 25.4.2002 -

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

4 12.764, de 27-12-2012 Publicada no DOU de 28-12-2012

- Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3 o do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11-12-1990. Mensagem de veto

5 13.005, de 25.6.2014 Publicada no DOU de 26.6.2014 -

Edição extra Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

6 13.146, de 6.7.2015 Publicada no DOU de 7.7.2015 -

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Mensagem de veto

DECRETOS

7 5.296, de 2.12.2004 Publicado no DOU de 3.12.2004 -

Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19-12-2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

8 6.949, de 25.8.2009Publicado no DOU de 25.8.2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30-03-2007.

9 7.611, de 17-11-2011 Publicado no DOU de 18-11-2011

- Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

DELIBERAÇÕES

10 DELIBERAÇÃO CEESP 112/2012 - Estabelece normas para a formação de docentes em nível de especialização, para o desenvolvimento de atividades com pessoas com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

RESOLUÇÕES

11 RESOLUÇÃO CNE/CEB 4, DE 2 DE OUTUBRO DE

2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

PARECERES

12 PARECER CEESP 361/2014 - Consulta a respeito da Educação Especial para o Trabalho

Cabe, por fim, ressaltar que a presente proposta recebeu contribuições valiosas de várias instituições, em especial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e do GEDUC

(Grupo de Atuação Especial de Educação) do Ministério Público paulista.

2. CONCLUSÃO

Assim, submetemos a este Colegiado o presente Projeto de Deliberação.

São Paulo, 19-10-2016

a) Cons.ª Ana Amélia Inoue

Relatora

a) Cons.ª Débora Gonzalez Costa Blanco

Relatora

a) Cons. Hubert Alquéres

Relator

a) Cons. Jacintho Del Vecchio Júnior

Relator

a) Cons. Roque Theóphilo Júnior

Relator

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação.

Sala “Carlos Pasquale”, em 30-11-2016.

Cons.ª Bernardete Angelina Gatti

Presidente

ANEXO C — RESOLUÇÃO SE 68, DE 12-12-2017

Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino

O Secretário da Educação, com fundamento no disposto no artigo 80, inciso II, alínea "c", item 1, do Decreto 57.141, de18/7/11, e considerando:

- o direito do aluno à educação de qualidade, igualitária, inclusiva e centrada no respeito à diversidade humana;

- a necessidade de se garantir atendimento educacional especializado/inclusivo que, respeitando as características individuais do público-alvo da Educação Especial, garanta o pleno desenvolvimento do educando;

- a legislação que regula e regulamenta a oferta de educação especial no estado de São Paulo, com destaque para as normas constitucionais, as diretrizes e bases da educação nacional e as do CEE, órgão próprio do sistema estadual de ensino;

- a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei 12.764, de 27-12-2012, atribuindo ao gestor escolar ou autoridade responsável o cumprimento da diretriz inadiável de assegurar matrícula ao aluno com transtorno do espectro autista, ou, com qualquer outro tipo de deficiência,

Resolve:

Artigo 1º - Consideram-se, para efeito do que dispõe apresente resolução:

I - Sala - espaço físico para a realização de atividades pedagógicas;

II - Sala de Recursos - sala multifuncional para a realização de atividades referentes ao atendimento educacional especializado em turmas distintas compostas por alunos de acordo com suas necessidades;

III - Turma - agrupamento de alunos que frequentam o mesmo período, organizado por uma única área de deficiência ou de Transtorno do Espectro Autista ou de Altas Habilidade sou Superdotação;

IV - Modalidade Itinerante/Itinerância - atendimento realizado por professor especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a inviabilidade de abertura de sala de recursos em espaço físico próprio;

V - Educação Especial Exclusiva - processo de ensino--aprendizagem que ocorre em substituição ao ensino regular sempre que esgotados todos os recursos da escola necessários à transposição das barreiras à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino comum;

VI - Classe Regida por Professor Especializado - CRPE - classe de educação especial exclusiva em escola da rede estadual de ensino;

VII - Instituição Especializada - instituição privada que mantém vínculo com a Secretaria da educação para atendimento a alunos em classes de educação especial exclusiva;

VIII- Avaliação Pedagógica - avaliação realizada por professor especializado com o objetivo de identificar os recursos e apoios necessários.

Artigo 2º - Fica assegurado aos alunos público-alvo da Educação Especial o direito à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio, de qualquer modalidade de ensino.

Artigo 3º - São considerados público-alvo da Educação Especial, para efeito do que dispõe a presente resolução, os alunos com:

I - Deficiência;

II - Transtornos do Espectro Autista - TEA; ou

III - Altas Habilidades ou Superdotação.

§ 1º - Aos alunos público-alvo da Educação Especial, devidamente matriculados na rede estadual de ensino, será assegurado Atendimento Educacional Especializado - AEE, a ser ofertado em Salas de Recursos dessa rede de ensino, inclusive na modalidade itinerante, ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que ofereçam esse atendimento, exclusivamente, no contraturno da frequência do aluno nas classes comuns do ensino regular.

§ 2º - Todos os profissionais da escola estarão envolvidos no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, com o objetivo de reduzir ou eliminar barreiras, proporcionando o apoio necessário a todos eles.

Artigo 4º - O Atendimento Educacional Especializado – AEE constitui conjuntos de atividades, de recursos de acessibilidade e de estratégias pedagógicas eliminadoras de barreiras que possam impedir o desenvolvimento da aprendizagem e a plena participação da pessoa com deficiência em sua inserção social, conforme descritas no artigo 2º da Lei federal 13.146/2015.

Artigo 5º - Os pedidos de autorização para oferta de Atendimento Educacional Especializado - AEE, sob a forma de Sala de Recursos ou na modalidade itinerante, deverão comprovar a existência de demanda, e ser instruídos com:

I - avaliação pedagógica, realizada por professor especializado, e psicológica do aluno, em caso de deficiência intelectual;

II - laudo médico, no caso de deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdo cegueira, transtorno do espectro autista e deficiência múltipla e múltipla sensorial;

III - avaliação pedagógica realizada por professor especializado, complementada por avaliação psicológica, em casos de altas habilidades ou superdotação;

IV - parecer da equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino.

Artigo 6º - A autorização para oferta de Atendimento Educacional Especializado - AEE, sob a forma de Sala de Recursos, em unidade escolar, observados os requisitos/documentos, previstos no artigo 5º, dar-se-á mediante processo autuado na Diretoria de Ensino e instruído, obrigatoriamente, com os seguintes documentos:

I - ofício do Diretor da unidade escolar dirigido ao Dirigente Regional de Ensino, especificando a natureza da demanda existente (áreas de deficiência, transtorno do espectro autista e ou altas habilidades ou superdotação), e o número de alunos/turmas a ser respectivamente atendidos;

II - planilha contendo: nome, RA, série/ano, escola de origem do aluno a ser atendido e os respectivos horários de aula na classe/sala comum;

III - ficha do aluno, obtida no Sistema de Cadastro de Alunos, com identificação das respectivas necessidades;

IV - parecer do Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar - CIE, por meio de seu Núcleo de Gestão da Rede Escolar e Matrícula - NRM, contendo:

a) indicação do espaço físico disponível a ser utilizado no prédio escolar;

b) cópia do croqui do local que sediará a Sala de Recursos;

c) análise da demanda, devidamente comprovada;

V - parecer do Supervisor de Ensino responsável pela unidade escolar;

VI - parecer da Equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino; e

VII - manifestação conclusiva do Dirigente Regional de Ensino, que deverá ser encaminhada digitalmente ao Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado CAPE, para ciência.

Artigo 7º - Na comprovada inexistência de espaço físico adequado à instalação de Sala de Recursos, quer na unidade escolar, quer em escola próxima, ou quando devidamente justificado, o atendimento dar-se-á na modalidade itinerante, mediante apresentação de projeto próprio elaborado pela unidade escolar, para a Diretoria de Ensino, contendo os seguintes dados:

I - ficha descritiva do aluno com: nome, R.A, série/ano, escola de origem e horário de aulas na classe comum;

II - total de alunos a ser atendidos;

III - justificativa de atendimento quando na forma itinerância;

IV - Relatório Pedagógico descritivo da Avaliação Inicial que justifique o atendimento;

V - planilha indicando local de atendimento, horários e recursos disponíveis;

VI - parecer do Supervisor de Ensino da unidade escolar;

VIII - parecer conjunto do Supervisor de Ensino e do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico da Educação Especial da respectiva Diretoria de Ensino e manifestação conclusiva do Dirigente Regional de Ensino, que deverá ser encaminhada digitalmente ao Núcleo de apoio Pedagógico Especializado CAPE, para ciência.

Artigo 8º - O registro do desempenho do aluno com deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista – TEA será realizado por Professor Especializado e deverá refletir o rendimento escolar em relação ao planejado nas adaptações curriculares constantes da Ficha de Acompanhamento do Aluno.

Artigo 9º - As turmas para Atendimento Educacional Especializado - AEE, em Sala de Recursos ou na modalidade itinerante, deverão ser constituídas por alunos de uma única área de deficiência, ou de Transtorno do Espectro Autista ou de Altas Habilidades ou Superdotação.

Artigo 10 - Para fins de definição de módulo de pessoal da unidade escolar, cada grupo de 3 (três) Classes Regidas por Professor Especializado - CRPE ou de 3 (três) turmas de Salas de Recurso, inclusive por atendimento na modalidade itinerante, será considerado como 1 (uma) classe.

Artigo 11 - Quando o Atendimento Educacional Especializado- AEE for efetuado em unidade escolar, com funcionamento em período estendido, deverão ser observados as prioridades os procedimentos definidos pela legislação pertinente, que disciplina o respectivo Programa ou Projeto.

Artigo 12 - As Classes Regidas por Professor Especializado, em como as aulas das turmas de Salas de Recursos e do Atendimento por Modalidade Itinerante, para implementação efetiva do AEE, serão atribuídas, em nível de unidade escolar e de Diretoria de Ensino, a docentes inscritos no processo regular de atribuição de classes e aulas, observado o seguinte:

I - Professor Especializado: para atuar na CRPE e na Sala de Recursos, inclusive na modalidade itinerante, acompanhando, no caso da Sala de Recursos, o educando pedagogicamente, em classe de ensino regular, nos termos do artigo 15 desta Resolução;

II - Professor Interlocutor da LIBRAS: para atuar em sala de aula e nos diferentes espaços de aprendizagem em que se desenvolvam atividades escolares, com os alunos que apresentem surdez/deficiência auditiva e que fazem uso da língua, cumprindo a carga horária equivalente à Jornada Básica de Trabalho Docente;

III - Professor-Instrutor Mediador ou Guia-Intérprete: para atuar em sala de aula e nos demais espaços de aprendizagem, com alunos surdo cegos, cumprindo a carga horária equivalente à Jornada Básica de Trabalho Docente.

Artigo 13 - Além dos docentes, de que trata o artigo 12desta resolução, os alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes ou turmas do Ensino

Fundamental ou Ensino Médio, de qualquer modalidade de Ensino, poderão contar com profissionais que ofereçam apoio às atividades escolares, cujo disciplinamento será objeto de regulamento próprio.

Artigo 14 - O Atendimento Educacional Especializado -AEE, quando desenvolvido em Sala de Recursos, em espaço multifuncional dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visa ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, que se viabilizam por ações de apoio, de caráter pedagógico complementar ou suplementar.

§ 1º - As ações de caráter pedagógico complementar, quando desenvolvidas em Sala de Recursos, destinam-se aos alunos com deficiência e/ou com transtornos do espectro autista – TEA e aquelas de caráter suplementar, como apoio aos alunos com altas habilidades ou superdotação, na seguinte conformidade:

1. com turmas formadas por até 7 (sete) alunos da própria unidade escolar ou de escolas diversas da rede estadual de ensino;

2. em atendimento individualizado ou em grupo de alunos com, no mínimo, 2 (duas) e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, na conformidade das necessidades indicadas pela Avaliação Pedagógica, desde que ministradas no contraturno ao da frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular, não podendo ultrapassar 8 (oito) aulas semanais.

§ 2º - Quando o atendimento ocorrer na modalidade itinerante, as ações de caráter pedagógico complementar ou suplementar ocorrerão na seguinte conformidade:

1. com turmas formadas por até 3 (três) alunos da própria unidade escolar;

2. em atendimento individualizado ou em grupo de alunos com, no mínimo, 2 (duas) e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, de acordo com as necessidades indicadas pela Avaliação Pedagógica, desde que ministradas no contraturno ao da frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular, não podendo ultrapassar 6 (seis) aulas semanais.

Artigo 15 - O Professor Especializado, no exercício das atividades a que se referem o parágrafo 1º do artigo 14 desta resolução, quanto ao Atendimento Educacional Especializado -AEE, atuará cumprindo a totalidade de 10 (dez) aulas, para cada turma, sendo 8 (oito) aulas, para fins de acompanhamento dos alunos na Sala de Recursos, e 2 (duas) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares.

Parágrafo único - Quando na modalidade itinerante, de que trata o parágrafo 2º do artigo 14, o professor especializado cumprirá a totalidade 10 (dez) aulas, para cada turma, sendo 6 (seis)aulas, para fins do Atendimento Educacional Especializado – AEE e 4 (quatro) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares.

Artigo 16 - A observação e/ou o acompanhamento dos alunos no horário regular de aula, conforme disposto no artigo15, ocorrerá de acordo com a seguinte ordem de

prioridade:

I - Pelo próprio Professor Especializado que já atende o(s)aluno(s) na Sala de Recursos ou Itinerância;

II - Por outro Professor Especializado na área da área da deficiência, do transtorno do espectro autista, das altas habilidades ou superdotação que já atua na escola na qual o(s) aluno(s)está(ão) matriculado(s) sempre que comprovada a impossibilidade de atendimento ao disposto no inciso I deste artigo;

III - Por Professor Especializado que atua na modalidade itinerante em escola diversa da que o(s) aluno(s) está(ão)matriculado(s) sempre que comprovada a impossibilidade de atendimento ao disposto nos incisos I e II deste artigo.

Parágrafo único - Na ausência de docente para atuar na conformidade das hipóteses previstas nos incisos I a III deste artigo, o atendimento poderá ser feito por professores de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que ocorra na classe comum do ensino regularem que os alunos estejam matriculados.

Artigo 17 - Compete ao Professor Especializado:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II - realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos público-alvo da Educação Especial, dimensionando a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização;

III - orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos das classes/aulas regulares;

IV - elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica;

V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias e demais professores;

VI- participar dos Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo e das aulas de trabalho pedagógico coletivo - ATPC;

VII - oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas;

VIII - manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área destinada ao público-alvo da Educação Especial;

IX - orientar os pais ou responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;

X - participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola;

XI - orientar funcionários, alunos e professores da escola para a promoção da cultura educacional inclusiva.

Artigo 18 - Os docentes e os demais profissionais que atuam em atendimento a alunos público-alvo da Educação Especial, seja em espaços específicos ou em classes regulares, deverão participar das ações de formação continuada desenvolvidas pela unidade escolar ou promovidas por órgãos da Pasta.

Artigo 19 - Para atuar no Atendimento Educacional Especializado- AEE, sob a forma de Sala de Recursos, na modalidade itinerante ou de CRPE, o docente deverá ter formação na área da deficiência, do transtorno do espectro autista, das altas habilidades ou superdotação, cujas aulas serão atribuídas de acordo com a legislação que disciplina o processo anual de atribuição de classes e aulas, desde que devidamente inscrito e classificado, na seguinte conformidade:

I - licenciatura Plena em Educação Especial, conforme disposto no Parecer CEE 65/2015;

II - licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação específica na área da necessidade;

III - outras licenciaturas - Plena, com pós-graduação stricto sensu, Mestrado ou Doutorado, na área da necessidade especial;

IV - Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012;

V - qualquer Licenciatura Plena, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012.

Parágrafo único - Somente após esgotadas todas as possibilidades de atribuição de classes e aulas da Educação Especial aos detentores das formações acadêmicas, a que se referem os incisos deste artigo, as classes e as aulas remanescentes poderão, com base em qualificações docentes, ser atribuídas na seguinte ordem de prioridade a:

1. portadores de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia ou de Curso Normal Superior, com certificado de curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE94/2009;2 portadores de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento ou de Atualização, na área da necessidade educacional especial, expedido pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE94/2009;

3. portadores de diploma de Curso Normal Superior ou de certificado do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior (Deliberação CEE 12/2001), qualquer que seja a denominação do Programa, com Habilitação Específica na área da necessidade, ou com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento ou de Atualização, na área da necessidade, autorizado pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE 94/2009;4 portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização realizado nos termos da

Deliberação CEE 94/2009;

5. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização na área da necessidade, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas;

6. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento, de Extensão ou de Treinamento/Atualização na área da necessidade, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

7. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso na área da necessidade, expedido pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE 94/2009;

8. portadores de diploma de Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva;

9. portadores de diploma de curso superior de Tradutor e Intérprete de Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva;

10. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de proficiência em Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva, apresentando documentos comprobatórios;

11. portadores de diploma de curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) ou do Curso Normal de Nível Médio, com certificado de curso de Especialização em Nível Médio ou de curso de Atualização autorizado pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação), na área da necessidade, ou de curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 94/2009;

12. alunos do último ano de curso de Licenciatura em Educação Especial;

13.alunos do último ano de curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação específica na área da necessidade.

Artigo 20 - Esgotados todos os recursos da escola necessários à transposição das barreiras à inclusão do aluno público--alvo da Educação Especial na classe do ensino regular, aqueles que demandarem apoio muito substancial, em decorrência de severa deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou grave deficiência múltipla ou apresentarem grave comprometimento, comprovados após avaliações pedagógica e multidisciplinar, poderão ser matriculados em:

I - Classe Regida por Professor Especializado - CRPE, observados os seguintes quesitos:

a) indicação da necessidade desse tipo de atendimento, devidamente fundamentada e comprovada, acompanhada de avaliação pedagógica, aplicada por professor especializado, e avaliação multidisciplinar aplicada por equipe multiprofissional do CAPE

Regional nos termos da Resolução SE 32, de 17-05-2013;

b) ratificação da respectiva indicação pelo Dirigente Regional de Ensino;

c) formação da classe com, no máximo, 8 (oito) alunos;

d) preservação do caráter substitutivo e transitório, em relação ao atendimento em classe regular;

e) seu funcionamento deverá permanecer restrito aos anos iniciais do Ensino Fundamental;

f) permanência do aluno na CRPE, condicionada à avaliação emitida em parecer semestral elaborado, conjuntamente pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar, pela equipe gestora da escola e pelos gestores da Educação Especial da Diretoria de Ensino, que deverão contar com registros contínuos de acompanhamento e dos instrumentos próprios de avaliação adotados.

II - instituições especializadas filantrópicas ou privadas que obtenham vínculo com esta Secretaria, atuantes em educação especial, como parceiras ou contratadas, observando-se:

a) indicação da necessidade desse tipo de atendimento, devidamente fundamentada e comprovada mediante avaliação pedagógica, aplicada por professor especializado, e avaliação multidisciplinar da equipe multiprofissional do CAPE Regional nos termos da Resolução SE 32, de 17-05-2013, e ratificação pelo Dirigente Regional de Ensino;

b) classe constituída segundo critérios estabelecidos Pela Secretaria da Educação, em regulamentação específica;

c) preservação do caráter substitutivo e transitório do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental;

d) permanência do aluno, na instituição especializada, condicionada à avaliação emitida em parecer semestral elaborado, conjuntamente pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar e pela equipe gestora da escola e gestores da Educação Especial da Diretoria de Ensino, que deverão contar com registros contínuos de acompanhamento e dos instrumentos próprios de avaliação adotados;

§ 1º - Aos alunos com idade superior a 15 (quinze) anos deverá ser ofertada Educação Especial para o Trabalho, com certificação nos moldes das diretrizes publicadas pela Secretariada Educação.

§ 2º - Os alunos de que trata o caput deste artigo, poderão, à vista dos resultados das avaliações semestrais, ser transferidos para classes do ensino regular, exclusivamente em escola da rede pública de ensino, e atendidos em Sala de Recursos, sendo classificados no mesmo ano/série ou em ano/série subsequente.

§ 3º - A definição de critérios para a celebração de parcerias com entidades

especializadas atuantes em educação especial será objeto de regulamentação específica.

Artigo 21 - Caberá à escola se articular, sempre que necessário, com os demais órgãos oficiais e/ou com as instituições que mantêm parcerias com o Poder Público, a fim de acessaras informações que orientam as famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais que, voltados à formação da cidadania, visam à efetiva inserção social.

Artigo 22 - Caberá à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB promover orientação, por meio de instruções que atendam às especificidades e necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Artigo 23 - A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica- CGEB poderá baixar normas complementares, se necessário, para cumprimento do disposto nesta resolução.

Artigo 24 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial, as Resoluções SE 61, de 11-11-2014, 29, de 23-6-2015, e 5, de 20-1-2017, produzindo seus efeitos, quanto à carga horária do docente, a partir do 1º dia do ano letivo de 2018.

Nota: Resoluções SE 61, de 11-11-2014, 29, de 23-6-2015, e 5, de 20-1-2017

SOBRE A AUTORA

PRISCILLA PERUGINI- 49 anos, paulista, professora da Educação Básica, conta com 31 anos de experiência nas diferentes modalidades de ensino das redes pública e privada e desde o ano de 1998 na educação de surdos. Habilitada em História e Geografia pela Universidade São Marcos, possui segunda graduação em Pedagogia, Pós-Graduação (Lato Sensu) em História do Brasil República: tradições e mudanças (Universidade São Marcos) e em Educação da Pessoa com Deficiência da Audioconunicação (FMU), Mestrado Acadêmico em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2021) e iniciou o Doutorado no mesmo programa da referida Instituição (2022). Experiência comprovada como professora de História e Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6 ao 9 ano), Ensino Médio (preparação para o vestibular e ENEM), Ensino Técnico, EJA, Educação Especial (cegueira e baixa acuidade visual) e Educação Bilíngue de surdos. Também lecionou as disciplinas de Sociologia, Filosofia (Ensino Médio) e Educação Financeira (Ensino Fundamental). Na adolescência, enquanto cursava o antigo Magistério, lecionou na Educação Infantil. Comprometida com a profissionalidade docente e com a formação permanente, investe em leituras e em cursos que corroboram com a reflexão da própria práxis pedagógica e que contribuam para o trabalho de todos os docentes. Pesquisadora freireana e orientanda no Mestrado e no Doutorado pela Profa. Dra. Ana Maria Saul – professora e coordenadora da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP).

Atena
Editora
Ano 2022

A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS:

CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS:

CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br